

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
GENEVIÈVE DESCÔTEAUX

ATTITUDES ET CROYANCES DES ÉLÈVES QUÉBÉCOIS DE QUATRIÈME
ANNÉE DU PRIMAIRE ET DE LEUR PARENT À L'ÉGARD DES DEVOIRS ET
LEÇONS

JUIN 2007

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Résumé

Cette étude a pour objectifs de cerner les attitudes et les croyances des élèves de quatrième année du primaire et de leur parent relativement aux devoirs et leçons, de relever les caractéristiques des devoirs et leçons, principalement face à la durée et la proportion complétée et d'identifier les différences et les similitudes entre les perceptions des élèves et celles de leur parent. L'étude vise également à examiner les relations entre les attitudes et les croyances des participants à l'égard des devoirs et leçons, le temps consacré à leur réalisation, la proportion des devoirs et leçons que les élèves complètent et leur rendement scolaire. Une enquête par questionnaires, complétée par des entrevues de groupe, a été réalisée. Au total, 241 élèves et 257 parents ont répondu à des questionnaires en parallèle. Sur ce nombre, 15 élèves et 8 parents ont pris part aux entrevues. Les résultats montrent que les attitudes des élèves et des parents face aux devoirs et leçons diffèrent à certains égards. Globalement, les parents affichent des attitudes plus positives que les élèves. Les élèves croient davantage que leur parent que les devoirs et leçons aident à apprendre, aident à développer des habiletés de travail et favorisent la réussite. Les parents, néanmoins, croient davantage que les devoirs et leçons aident à organiser le temps. Les croyances des parents comme celles des élèves semblent cependant mitigées en ce qui touche à la perception que les devoirs et leçons augmentent l'intérêt pour l'école. Une différence est notable entre la perception des élèves et des parents face à la durée des devoirs et leçons, les parents jugeant la période des devoirs et leçons plus longue que leur enfant. Dans une large proportion, les élèves,

comme les parents, jugent la fréquence hebdomadaire des devoirs et leçons à quatre soirs. Une majorité d'élèves et de parents affirment que les tâches demandées sont terminées à la date d'échéance prévue. Finalement, certaines relations réciproques semblent se révéler entre les variables étudiées. Ainsi, les attitudes des élèves et des parents face aux tâches relatives aux devoirs et leçons sont reliées à leurs croyances en leur utilité. Les attitudes des parents sont également reliées à celles de leur enfant. Puis, les attitudes et les croyances des parents face à l'utilité des devoirs et leçons sont associées au rendement scolaire de leur enfant et vice versa. Les attitudes des parents sont en relation avec la proportion de devoirs et leçons que leur enfant complète alors que les croyances des élèves en l'utilité des devoirs et leçons sont reliées au temps qu'ils y consacrent. Néanmoins, la durée des devoirs et leçons est liée négativement au rendement scolaire. Ces résultats amènent à réfléchir sur les types de devoirs et leçons qui pourraient intéresser les enfants. L'accent est également mis sur l'importance de verbaliser les objectifs des devoirs et leçons afin que les élèves puissent prendre conscience de leur utilité et de sensibiliser les parents face à leur influence sur les attitudes et les croyances des enfants. Dans les recherches subséquentes, le point de vue des enseignants devrait être exploré. L'impact des programmes d'aide aux devoirs pourrait également être étudié. Finalement, comme aucune relation significative entre la proportion complétée et le rendement scolaire des élèves n'a pu être établie, des analyses supplémentaires s'avéreraient importantes à réaliser.

Remerciements

L'auteure de ce mémoire désire ardemment exprimer toute sa reconnaissance à sa directrice de mémoire, madame Rollande Deslandes, Ph.D., professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour sa disponibilité, son soutien et son encadrement fourni tout au long de cette recherche.

Des remerciements sincères sont également adressés à Katya Pelletier, Léna Bergeron et Thierry Nadeau qui ont contribué à la collecte des données, à la transcription et à l'analyse des données.

Enfin, nous tenons à remercier chaleureusement tous les parents et les élèves des différentes écoles qui ont bien voulu participer à cette étude et qui ont pris de leur temps pour faire de cette recherche une expérience enrichissante et stimulante. Le soutien des directions d'écoles fut également très apprécié et nous tenons à les remercier de leur accueil et de leur ouverture.

Table des matières

| | |
|--|--------|
| Introduction | 1 |
| Situation du problème | 2 |
| Présentation du centre d'intérêt..... | 2 |
| Identification du problème | 6 |
| Importance de la recherche | 15 |
| Questions de recherche..... | 16 |
| Contexte théorique | 18 |
| Définitions des concepts centraux..... | 19 |
| Attitudes et croyances des élèves et celles des parents à l'égard des devoirs et leçons | 25 |
| Attitudes et croyances des élèves et les caractéristiques des devoirs et leçons (proportion complétée et durée) | 38 |
| Liens entre les caractéristiques des devoirs et leçons (proportion complétée et durée) et le rendement scolaire..... | 41 |
| Modèles des attitudes et des croyances et de la réussite de Cooper et ses collègues (1998) | 44 |
| Objectifs de recherche | 46 |

| | |
|--|---------|
| Méthode..... | 49 |
| Type de recherche | 50 |
| Présentation des modes de collectes de données..... | 51 |
| Échantillonnage..... | 53 |
| Collecte de données..... | 54 |
| Traitement et analyse | 58 |
| Résultats | 69 |
| Caractéristiques sociodémographiques des échantillons..... | 70 |
| Attitudes et croyances des élèves et de leur parent à l'égard des devoirs et leçons.... | 75 |
| Comparaison entre les attitudes et les croyances en l'utilité des devoirs et leçons des élèves et de leur parent | 120 |
| Caractéristiques des devoirs et leçons en termes de proportion de devoirs et leçons complétée, de fréquence et de durée | 124 |
| Comparaison entre les perceptions des élèves et celles de leur parent à l'égard des caractéristiques des devoirs et leçons..... | 128 |
| Relations entre les attitudes et les croyances des participants à l'égard des devoirs et leçons, les caractéristiques des devoirs et leçons et le rendement scolaire des élèves | 129 |
| Discussion | 138 |

| | |
|---|-------------|
| Conclusion..... | 150 |
| Synthèse des résultats..... | 151 |
| Limites de cette étude..... | 156 |
| Pistes d'intervention..... | 161 |
| Pistes de recherche | 163 |
| Références | 166 |
| Appendice A : Thématiques des données des entrevues de groupe avec les élèves et les parents | 177 |

Liste des tableaux

| | |
|---|-----|
| Tableau 1 : Sexe de l'élève répondant | 73 |
| Tableau 2 : Rendement scolaire selon les élèves et les parents | 74 |
| Tableau 3 : Sexe du parent répondant | 75 |
| Tableau 4 : Structure familiale | 71 |
| Tableau 5 : Scolarité du parent répondant..... | 72 |
| Tableau 6 : Attitudes des élèves à l'égard des devoirs et leçons..... | 77 |
| Tableau 7: Attitudes des parents à l'égard des devoirs et leçons..... | 85 |
| Tableau 8 : Utilité des devoirs et leçons pour réussir (selon les élèves)..... | 91 |
| Tableau 9 : Utilité des devoirs et leçons pour apprendre (selon les élèves)..... | 94 |
| Tableau 10 : Utilité des devoirs et leçons pour augmenter l'intérêt pour l'école (selon les élèves)..... | 97 |
| Tableau 11 : Utilité des devoirs et leçons pour aider à aimer l'école (selon les élèves).. | 98 |
| Tableau 12 : Utilité des devoirs et leçons pour mieux organiser le temps (selon les élèves)..... | 99 |
| Tableau 13 : Utilité des devoirs et leçons pour développer des habiletés de travail (selon les élèves) | 100 |
| Tableau 14 : Utilité des devoirs et leçons pour aider à apprendre (selon les parents) ... | 102 |
| Tableau 15 : Utilité des devoirs et leçons pour assurer un suivi des apprentissages (selon les parents)..... | 103 |

| | |
|---|-----|
| Tableau 16 : Utilité des devoirs et leçons pour communiquer avec l'enfant (selon les parents) | 105 |
| Tableau 17 : Utilité des devoirs et leçons pour les élèves en difficulté (selon les parents) | 107 |
| Tableau 18 : Utilité des devoirs et leçons pour réussir (selon les parents) | 109 |
| Tableau 19 : Utilité des devoirs et leçons pour communiquer avec l'enseignant (selon les parents) | 110 |
| Tableau 20 : Utilité des devoirs et leçons pour réviser (selon les parents) | 111 |
| Tableau 21 : Utilité des devoirs et leçons pour augmenter l'intérêt de l'enfant pour l'école (selon les parents) | 114 |
| Tableau 22 : Utilité des devoirs et leçons développer l'autonomie de l'enfant (selon les parents) | 115 |
| Tableau 23 : Utilité des devoirs et leçons pour aider à mieux gérer le temps (selon les parents) | 116 |
| Tableau 24 : Utilité des devoirs et leçons pour développer des habiletés de travail (selon les parents) | 117 |
| Tableau 25 : Moyennes, écarts-types et résultats aux tests t pour les attitudes | 121 |
| Tableau 26 : Moyennes, écarts-types et résultats aux tests t pour les croyances liées à l'utilité des devoirs et leçons | 123 |
| Tableau 27 : Proportion de devoirs et leçons complétée selon les élèves et les parents | 127 |
| Tableau 28 : Fréquence des devoirs et leçons selon les élèves et les parents | 126 |
| Tableau 29 : Durée des devoirs et leçons selon les élèves et les parents | 125 |

| | |
|--|-----|
| Tableau 30 : Corrélations entre les attitudes et les croyances des élèves et des parents à l'égard des devoirs et leçons | 131 |
| Tableau 31 : Corrélations entre les attitudes et les croyances des élèves et des parents à l'égard des devoirs et leçons et le rendement scolaire | 133 |
| Tableau 32 : Corrélations entre les attitudes et les croyances des élèves et des parents à l'égard des devoirs et leçons et les caractéristiques des devoirs et leçons | 135 |
| Tableau 33 : Corrélations entre la proportion des devoirs et leçons complétée, la durée de leur réalisation et le rendement scolaire | 136 |
| Tableau 34 : Thématiques des données des entrevues de groupe avec les élèves et les parents | 178 |

Liste des figures

| | |
|--|---------|
| Figure 1 : Modèle de Cooper et ses collègues (1998) : attitudes et croyances à l'égard des devoirs et leçons et réussite scolaire au primaire..... | 44 |
| Figure 2 : Modèle de Cooper et ses collègues (1998) : attitudes et croyances à l'égard des devoirs et leçons et réussite scolaire au secondaire. | 45 |
| Figure 3 : Modèle de Cooper et ses collègues. (1998) revu : attitudes et croyances des élèves et de leur parent à l'égard des devoirs et leçons..... | 47, 130 |
| Figure 4 : Modèle québécois des relations entre les attitudes et les croyances des élèves de quatrième année et de leur parent, les caractéristiques des devoirs et leçons et le rendement scolaire..... | 137 |

Introduction

Situation du problème

Présentation du centre d'intérêt

La cloche de l'école sonne et annonce joyeusement la fin des classes. Malgré tout, pour bon nombre d'élèves, leur journée d'écoliers n'est pas terminée pour autant. De retour à la maison ou au service de garde, ils doivent mettre temps et efforts pour mener à bien les tâches relatives à leurs devoirs et leçons.

Depuis maintes années, les médias font état d'une réflexion qui progresse dans le système éducatif et dans les familles face à l'utilité des devoirs et leçons et à leur impact sur la réussite scolaire. La question des devoirs et leçons sème la controverse, autant chez les enseignants, chez les chercheurs en sciences de l'éducation que chez les élèves et les parents (Archambault, & Chouinard, 2006). Œuvrant dans le système éducatif québécois à titre d'enseignante, j'ai été moi-même témoin de ce doute et d'une certaine tension qui est également palpable lorsqu'il est question des tâches relatives aux devoirs et leçons.

Du côté scolaire, nombreux sont les enseignants qui, autour de moi, se questionnent sur cet aspect de leur pratique professionnelle. Certains enseignants considèrent que les devoirs et leçons sont indispensables pour favoriser chez les élèves la consolidation des acquis scolaires et l'acquisition de bonnes habitudes de travail. D'autres affichent une

position diamétralement opposée et ne croient donc pas que les élèves tirent des bénéfices de ces tâches scolaires à domicile (Archambault, & Chouinard, 2006).

Présentement au Québec, j'ai observé qu'un petit nombre d'équipes-école a fait le choix de ne plus donner de devoirs à leur clientèle. Pourtant, celles-ci remettent constamment en question ce choix pour de multiples raisons. D'autres enseignants qui, au contraire, donnent présentement des tâches à réaliser à l'extérieur du temps scolaire, se demandent s'ils devraient réformer leurs manières de faire et ne plus exiger de devoirs et leçons. Les milieux éducatifs ne savent manifestement plus comment aborder la question des devoirs et leçons, mais continuent majoritairement d'en donner malgré tout, même si la loi sur l'instruction publique n'en fait pas une pratique obligatoire. Les devoirs et leçons sont donc encore importants pour l'instruction des enfants dans la tête de bien des enseignants.

Les spécialistes et chercheurs du domaine éducationnel n'arrivent également pas à un consensus éclairé face à la problématique des devoirs et leçons. Leurs positions, tantôt radicales, tantôt plus intermédiaires, divisent l'opinion publique. Les conclusions des études sur le sujet ne permettent pas non plus de trancher nettement sur leur pertinence, surtout du côté des études primaires. Alors que certains (Cooper, 2001) ne constatent pas d'effets bénéfiques sur le rendement scolaire au primaire, mais suggèrent de continuer leur application, d'autres (Kralovec, & Buell, 2001), à l'inverse, tendent vers leur abolition.

Cependant, lors de mes années d'expérience en enseignement primaire, j'ai surtout pu constater que les devoirs et leçons sont plus que jamais source de friction entre les familles et le milieu scolaire (Cooper, 2001; Gill, & Schlossman, 2003; Xu, & Corno, 2003). Certains élèves semblent peu intéressés à les compléter. Ils les font par obligation, souvent rapidement et dans une atmosphère conflictuelle (Perrenoud, 2004). Il est à se demander si, dans ces conditions, les élèves apprennent véritablement quelque chose. Alors que certains parents considèrent qu'une éducation de qualité passe, entre autres choses, par la réalisation des devoirs et leçons, plusieurs autres doutent, au contraire, de leur pertinence et semblent éprouver des difficultés d'application au quotidien (Archambault, & Chouinard, 2006). Certains parents ne se sentent également pas compétents pour aider adéquatement leurs enfants (Deslandes, Rousseau, Descôteaux, Hardy, Paul, Pelletier, Nadeau, & Bergeron, 2006). Des parents m'ont fait part à plusieurs reprises de la lourdeur de ces tâches extrascolaires qui cadrent de moins en moins bien avec le rythme de vie des gens et qui demandent parfois des tours de force pour concilier harmonieusement la bonne mise en œuvre des devoirs et leçons des enfants, la vie professionnelle des parents et les diverses obligations que la vie familiale impose. Les devoirs et leçons représentent maintenant, plus souvent qu'autrement, un défi pour les parents et les élèves. L'engagement des parents dans le suivi scolaire de leurs enfants apparaît de moins en moins possible et ceci devient une problématique lourde de conséquences face à la réalisation des devoirs et leçons par les élèves. Ce constat, issu de mes observations, de mes expériences dans le domaine scolaire et de

mes lectures, m'a fait réfléchir longuement sur les possibilités de conciliation entre la vie familiale et la continuité de la vie scolaire des élèves à domicile.

Depuis 2003, le ministère de l'Éducation (2003), soucieux de favoriser une collaboration plus efficace entre les milieux scolaires et les familles et conscient des difficultés de conciliation toujours plus grandes des parents, a pris des mesures importantes afin de promouvoir et d'étendre l'aide aux devoirs et leçons dans les écoles primaires du Québec. Ces mesures de soutien aux élèves et aux parents avaient pour objectifs principaux d'augmenter la motivation des élèves face à la réalisation des devoirs et leçons, d'améliorer la qualité des rapports des parents avec l'école ainsi que de favoriser un engagement de la communauté dans la réussite des jeunes de leur milieu. D'ores et déjà, ce système d'aide a été implanté dans plusieurs écoles primaires et ce, davantage depuis l'année scolaire 2004-2005 grâce à l'aide financière octroyée par le gouvernement. J'ai personnellement pu observer la naissance et l'essor de ces programmes.

Malgré tout ce soutien donné aux élèves et aux parents, je remarque encore un manque flagrant d'intérêt et de motivation chez plusieurs élèves face à la réalisation des tâches relatives aux devoirs et leçons et ce, même après quelques années d'implantation des programmes d'aide aux devoirs. Certains élèves ne complètent pas leurs devoirs et leçons ou tout simplement, ne les font pas. Ils manifestent souvent haut et fort leur mécontentement à l'égard des devoirs et leçons qui, selon leurs dires, les empêchent de

vaquer à des activités non scolaires en dehors des heures de cours, soit sportives, artistiques ou autres. Certains parents manifestent encore et toujours une résistance à l'égard des devoirs et leçons et mettent en doute, de par leurs commentaires et leurs attitudes, la valeur même des devoirs et leçons ainsi que leurs effets bénéfiques sur le rendement scolaire. Cette situation n'aide pas à faire acquérir chez les élèves des attitudes positives et un intérêt pour compléter leurs devoirs et leçons.

Face à cette situation difficile qui touche plusieurs familles quotidiennement, ma réflexion se poursuit afin de mieux comprendre la réalité des devoirs et leçons dans les écoles québécoises et de cerner les influences possibles entre les parents et les enfants dans la réalisation des devoirs et leçons.

Identification du problème

L'influence des parents sur la réussite éducative des jeunes n'est désormais plus à prouver (Deslandes, 2004a). Un grand nombre d'études mettent en lumière les bienfaits à court et à long termes de la participation parentale au suivi scolaire des enfants (ex. : Deslandes, & Bertrand, 2001; Henderson, & Mapp, 2002, Jordan, Orozco, & Averett, 2001). Sont attribués aux pratiques de participation parentale des effets bénéfiques sur le développement général des enfants, sur leur détermination à compléter les tâches relatives aux devoirs et leçons, sur leur rendement scolaire ainsi que l'apparition de comportements appropriés et d'attitudes positives face à l'école. De plus, étant soutenus

et encadrés, les élèves ont tendance à persévérer plus longtemps dans leur cheminement scolaire et à moins abandonner l'école de façon prématurée (Deslandes, 2001; Eccles, & Harold, 1996; Epstein, 2001; Himrie, & Théorêt, 1997; Janosz, & Leblanc, 1996; Vallerand, Fortier, & Guay, 1997).

Les parents soutiennent leurs enfants dans une multitude d'apprentissages avant l'entrée à l'école et ils ont une place à prendre dans sa vie scolaire. Les devoirs et leçons constituent, pour bon nombre de parents, la partie émergente du travail scolaire. Dès l'entrée à l'école, les parents s'engagent dans l'éducation de leurs enfants principalement à travers ces tâches scolaires accomplies au sein du nid familial. Les devoirs et leçons jouent un rôle de première importance puisqu'ils permettent non seulement aux parents de connaître ce qui est appris en classe, mais donnent également l'occasion aux parents et aux enfants de discuter de ce qui se vit à l'école et aux enseignants d'entendre les commentaires des parents sur les apprentissages des élèves (Walker, Hoover-Dempsey, Whetsel, & Green, 2004). La réalisation des devoirs et leçons demeure un moment privilégié d'échanges sur les apprentissages scolaires et les parents ont indéniablement un rôle à jouer dans ce processus.

L'engagement parental dans les devoirs et leçons des enfants influence le développement d'attitudes, de savoirs et de comportements associés à la réussite scolaire. En faisant preuve d'engagement, les parents offrent un modèle aux enfants (Bandura, 1997), renforcent les comportements menant à un travail de qualité (Skinner,

1989) et supportent l’instruction des enfants par leur aide face à la compréhension de la matière.

L’engagement parental dans le cheminement scolaire des enfants, notamment dans le cadre de la réalisation des devoirs et leçons, apparaît donc important. Cette participation peut se traduire par divers comportements qui expriment un soutien affectif, une communication fréquente avec les enseignants, des interactions entre les parents et les enfants sur les travaux scolaires faits en classe et à domicile, une communication parents-école ou une communication soutenue et ponctuelle entre les parents et les enfants (Deslandes, 1996, 2001).

Cependant, depuis quelques décennies, le contexte de vie des familles dans lequel s’articule la réalisation des devoirs et leçons favorise de moins en moins cet engagement et ceci se répercute, bien évidemment, sur la participation des parents dans la réalisation des devoirs et leçons. La famille québécoise a grandement évolué et l’environnement où s’épanouissent les enfants est bien différent de celui connu au début du siècle dernier. Même si certaines familles réussissent admirablement bien à concilier tous les aspects de leur vie parfois complexe, un grand nombre de familles doit composer avec une situation financière et un statut socioéconomique précaires en plus d’une disponibilité moindre. Les devoirs et leçons interfèrent plus souvent qu’autrement avec les autres activités et obligations familiales (Xu, & Corno, 1998). Tout ce contexte offre un terrain fertile à l’anxiété, aux frustrations et au développement d’attitudes négatives envers l’école et

envers les devoirs et leçons (Bryan, Nelson, & Mathur, 1995; Corno, 1996; Hoover-Dempsey, Bassler, & Burow, 1995; Levin, Levy-Schiff, Appelbaum-Peled, Katz, Komar, & Meiran, 1997; Xu, & Corno, 1998).

En plus de ce climat de conciliation difficile, la question de l'utilité des devoirs et leçons au primaire a toujours été présente au cours du dernier siècle et s'inscrit dans une longue tradition de remises en cause et de réflexions. Le XX^e siècle a manifestement porté son lot de controverses quant à la valeur des devoirs et leçons. Plusieurs arguments en faveur et en défaveur des devoirs et leçons ont été retrouvés dans la recension des écrits (Cooper, 1989). Des centaines d'articles, la plupart du temps des éditoriaux, ont exposé le pour et le contre de ces tâches scolaires apportées à la maison (Gill, & Schlossman, 2003). Selon McDermott, Goldman et Varenne (1984), les principaux avantages des devoirs et leçons répertoriés dans les écrits scientifiques et dans les divers textes publiés sur la question sont reliés au fait qu'ils soutiennent l'apprentissage et la réussite scolaire en renforçant et enrichissant les notions abordées en classe, qu'ils relient l'apprentissage scolaire à des réalités vécues à la maison et au sein de la communauté, qu'ils amènent chez les élèves une plus grande appréciation de l'école, qu'ils favorisent les relations et la collaboration entre l'école et la famille, qu'ils développent de bonnes habitudes de travail et l'autonomie en plus de permettre aux élèves de s'auto-discipliner et de se responsabiliser. D'autres, au contraire, ont tenu un discours tout à fait différent, teinté de croyances en l'utilité des devoirs et leçons qui sont diamétralement opposées aux arguments présentés précédemment. Pour ceux-ci, les

devoirs et leçons ne sont pas nécessairement reliés à la réussite scolaire. Ils sont souvent des tâches sans sens véritable qui ne répondent pas aux besoins individuels des enfants et qui contribuent à diminuer l'intérêt pour l'école. Pour les tenants de cette position, les devoirs et leçons interfèrent avec la vie familiale et communautaire et enlève un temps précieux aux enfants au cours duquel ceux-ci pourraient s'amuser, contribuer à la vie familiale et poursuivre des activités communautaires. Ils décrivent le manque de qualifications des parents pour aider adéquatement leurs enfants et le manque de conditions favorables au travail dans certains foyers. Même à l'aube de ce nouveau millénaire, cette polémique perdure et fait encore l'objet périodiquement de plusieurs débats publics. Ces arguments ressortent régulièrement dans le discours des gens et dans les médias (Deslandes, 2006; 2004b; 2004c; 2004d).

Cette réflexion sur l'utilité des devoirs et leçons a évolué et s'est alimentée par l'effervescence des recherches dans le domaine éducatif, par l'essor des nouvelles visions philosophiques de l'éducation et par les nombreux changements pédagogiques qui se sont produits au Québec, comme partout dans l'ensemble du monde. Cooper (1989) souligne que la polémique actuelle face à la question de l'utilité des devoirs et leçons vivrait sa troisième renaissance dans la société américaine. D'une vision plus positive des devoirs et leçons connue au début du siècle passé, portée par une valorisation des stratégies d'apprentissage par la mémorisation, nous avons évolué vers une réaction contre les devoirs et les leçons un peu avant le milieu du siècle avec l'avènement de l'apprentissage par résolution de problèmes. Cette tendance a, par la

suite, été renversée vers la fin des années cinquante alors que les soviétiques procédaient au lancement du premier satellite Spoutnik. Les devoirs et leçons étant alors perçus comme moyen de redressement des résultats scolaires et pour assurer une plus grande compétitivité mondiale. La troisième renaissance des devoirs et leçons est introduite après la parution du rapport *A Nation at risk* (National Commission on Excellence in Education, 1983) qui recommandait d'augmenter le temps accordé aux devoirs et leçons et d'améliorer leur efficacité pour ouvrir la voie à l'excellence. Jusqu'à tout récemment, des études étaient en cours pour connaître les avis des parents, des élèves et des enseignants sur la question de l'utilité et de la pertinence des devoirs et leçons.

Face à cette difficulté d'application au quotidien et à ces revirements de position quant à la pertinence des devoirs et leçons, la participation parentale au suivi scolaire des jeunes tend à diminuer chez certaines familles. Effectivement, selon Cooper, Lindsay, Nye et Greathouse (1998), l'engagement des parents dans les devoirs et leçons est conditionné, dans une certaine mesure, par les attitudes et les croyances des parents face l'utilité de cette pratique pédagogique réalisée à la maison. De ce fait, il est loisible de penser que les parents qui croient en l'utilité des devoirs et leçons soient plus portés à leur accorder de l'importance, à adopter des attitudes plus positives et à aider leurs enfants à compléter leurs travaux scolaires à la maison.

De plus, toujours selon Cooper et ses collègues (1998), les attitudes et les croyances des parents reliées à l'utilité des devoirs et leçons auraient un impact sur les attitudes et

les croyances des enfants. Il est donc plausible de croire que des parents rébarbatifs aux devoirs et leçons aient une influence négative sur leurs enfants qui se manifeste par un engagement moindre dans la réalisation des devoirs et leçons. Walberg (1984) souligne que l'engagement des parents dans le suivi scolaire est un facteur déterminant en ce sens que les enfants accordent alors de l'importance aux devoirs et leçons et les complètent adéquatement. Or, selon certains auteurs américains (Cooper, 1989; Cooper, Jackson, Nye, & Lindsay, 2001), les élèves qui complètent leurs devoirs et leçons ont un meilleur rendement scolaire. La plupart des études recensées concluent que les élèves qui complètent leurs devoirs et leçons obtiennent de meilleurs résultats scolaires que ceux qui ne les complètent pas (Cooper, 1989; Cooper, et al., 1998; Cooper, & Valentine, 2001).

Quel est l'état de la situation au Québec? Il appert nécessaire de s'attarder à la question des attitudes et des croyances des élèves et des parents afin de mieux comprendre la réalité des devoirs et leçons et de mieux cerner les différentes composantes de cette problématique qui semble perdurer dans le temps.

Malgré l'attention actuelle portée aux devoirs et leçons, très peu de chercheurs se sont penchés sur le sujet et ont tenté de sonder le terrain québécois face aux attitudes et aux croyances des élèves du primaire et des parents sur les devoirs et leçons. Goupil, Comeau et Doré (1997) demeurent parmi les rares chercheurs qui ont œuvré dans ce domaine. Cette équipe de recherche a surtout examiné les croyances des élèves de la

quatrième à la sixième année du primaire éprouvant des difficultés et ayant recours à des services orthopédagogiques. Giasson et St-Laurent (2005) ont aussi exploré la problématique des devoirs et leçons, mais seulement dans la perspective de l'apprentissage de la lecture et du style parental. D'autres recherches ont également été menées auprès des élèves d'autres niveaux (Normandeau, & Nadon, 2000). Toutefois, celles-ci ne portaient pas précisément sur les attitudes et les croyances à l'égard des devoirs et leçons. Or, il importe de cerner ces dernières, car elles sont susceptibles d'influencer les comportements des élèves et de leurs parents lors de la réalisation des devoirs et leçons.

En ce qui a trait à notre réflexion, notre champ d'investigation se concentrera davantage sur certains éléments des modèles proposés par Cooper et son équipe (1998), à savoir l'étude des attitudes et des croyances des élèves de quatrième année du primaire et de leur parent à l'égard des devoirs et leçons ainsi que leur relation avec le temps consacré aux devoirs et leçons, la proportion de devoirs et leçons habituellement complétée et les résultats scolaires (Voir figures 1 et 2, p. 44-45).

À notre connaissance, aucune recherche n'a jusqu'à maintenant été entreprise au Québec pour vérifier les relations possibles entre les variables mentionnées précédemment. Afin d'intervenir plus efficacement et de mieux répondre aux besoins des élèves et des parents, il serait avantageux de connaître, en premier lieu, les attitudes des élèves québécois et de leur parent à l'égard des devoirs et leçons et leurs croyances

quant à leur utilité. Il serait aussi pertinent d'avoir une vision juste du lien d'influence des attitudes et des croyances des parents sur celles de leur enfant. Finalement, il apparaît essentiel de vérifier la relation entre le rendement scolaire et les devoirs et leçons, et d'une façon particulière, face à la proportion de devoirs et leçons habituellement complétée et au temps consacré à leur réalisation. Cette problématique demeure encore une réalité peu connue.

Dans le cadre de la présente recherche, nous privilégions le niveau scolaire correspondant à la quatrième année du primaire. À la lecture des différents écrits sur le sujet, il est possible de constater qu'un changement majeur s'opère vers ce moment du cheminement scolaire en ce qui a trait à la participation parentale au suivi scolaire des enfants. Effectivement, vers cet âge, les parents diminuent significativement leur soutien dans les devoirs et leçons et laissent plus de place à l'autonomie et la responsabilité de l'enfant (Eccles, & Harold, 1996; Pelco, & Ries, 1999). Une réflexion sur cette étape critique dans le cheminement scolaire est donc devenue une motivation supplémentaire pour s'attarder à ce niveau scolaire. Nous avons également décidé d'exclure de notre démarche de recherche le volet enseignant puisque l'échantillon d'enseignants participants était de trop petite taille pour pouvoir permettre une analyse rigoureuse et concluante.

Importance de la recherche

La pertinence sociale de la recherche s'articule autour de la polémique actuelle reliée aux devoirs et leçons. Comme la question des devoirs et leçons fait partie intégrante de la réalité scolaire quotidienne des enseignants, des élèves et des parents, ce sujet mérite donc d'être approfondi. Les résultats obtenus pourront potentiellement donner une orientation particulière aux débats publics sur le sujet des devoirs et leçons et apporter des éléments de réponse aux interrogations relatives à leur pertinence et à leur utilité. De plus, en connaissant mieux les enjeux et les diverses composantes qui gravitent autour du sujet des devoirs et leçons, dont les attitudes et les croyances des élèves et des parents, le système éducatif québécois sera alors plus outillé pour comprendre cette réalité et pourra miser sur des moyens plus efficaces pour développer une meilleure collaboration et favoriser un soutien constant de la famille à la réussite éducative des jeunes élèves. Les informations guideront donc, dans une certaine mesure, les programmes de formations initiale et continue des enseignants, les programmes de collaboration école-famille et les programmes d'assistance aux parents ou d'aide aux devoirs.

Sur le plan scientifique, un grand nombre de chercheurs (Cooper, et al., 1998; Corno, 1996, 2000; Epstein, & Van Voorhis, 2001; Xu, & Corno, 2003; Xu, 2004, 2005), majoritairement américains, se sont penchés sur le sujet des devoirs et leçons au primaire et au secondaire. La volonté d'explorer ce champ de connaissances de la part de

la communauté scientifique s'est particulièrement accentuée depuis près d'une décennie. Malgré cet essor, peu de recherches ont été entreprises sur le territoire québécois comme il a été souligné précédemment, d'où la pertinence scientifique de cette recherche. Notre démarche permettra d'élargir les connaissances sur la question des devoirs et leçons au Québec. Elle est susceptible d'apporter des réponses à nos interrogations pour arriver à une compréhension plus profonde de l'influence des attitudes et des croyances reliées à l'utilité des devoirs et leçons sur le comportement des élèves lors de la réalisation des devoirs et leçons, notamment en ce qui concerne le temps consacré aux devoirs et leçons ainsi que la proportion complétée par les élèves. La présente recherche pourra également mieux situer dans quelle mesure les devoirs et leçons sont associés au rendement scolaire. Tout ceci nous amènera à mieux comprendre cette réalité complexe qui touche un très grand nombre de personnes.

Questions de recherche

En s'inspirant des travaux de Cooper et ses collègues (1998), le but de la recherche consiste à vérifier les liens existants entre les attitudes des élèves et de leur parent, leurs croyances en l'utilité des devoirs et leçons, les caractéristiques des devoirs et leçons et le rendement scolaire des élèves québécois. Plus spécifiquement, il s'agit d'aborder la question des attitudes et des croyances sous l'angle des questions suivantes:

1. a) Quelles sont les attitudes et les croyances des élèves de quatrième année et de leur parent face au sujet des devoirs et leçons?
b) Dans quelle mesure les attitudes et les croyances des élèves se comparent-elles à celles de leur parent?
2. a) Quelles sont les caractéristiques des devoirs et leçons en termes de proportion de devoirs et leçons complétée, de fréquence et de durée?
b) Quelles sont les différences et les similitudes entre les perceptions des participants à l'égard des caractéristiques des devoirs et leçons (proportion complétée et durée)?
3. Quelles sont les relations entre les attitudes et les croyances des participants à l'égard des devoirs et leçons, les caractéristiques des devoirs et leçons (proportion complétée et durée) et le rendement scolaire des élèves?

Dans les pages qui suivent, le cadre théorique et les objectifs de cette démarche de recherche sont d'abord exposés. La méthode est par la suite expliquée. Puis, les résultats sont présentés et une discussion de ces résultats est entreprise. Une section intitulée *Conclusion* clôture ce texte et amène une ouverture vers d'autres démarches de recherche et d'intervention.

Contexte théorique

Pour bien établir cette recherche sur des bases théoriques rigoureuses, la présente section aborde le cadre de référence utilisé et jette le voile sur les écrits pertinents publiés à propos du sujet traité dans l'étude actuelle. Les définitions des concepts centraux seront d'abord exposées et suivra, ensuite, l'état des connaissances sur ces concepts. Ceci nous conduira, finalement, à l'élaboration des objectifs de recherche.

Définitions des concepts centraux

Devoirs et leçons

Les devoirs et leçons englobent l'ensemble des tâches demandées par les enseignants accomplies en dehors des heures de classe (Cooper, 1989, 2001). Selon Cooper et Nye (1994), donner des devoirs et leçons constitue une stratégie pédagogique au cours de laquelle un travail est donné en classe et est laissé par la suite à l'initiative des élèves.

D'après Cooper (2001), les devoirs et leçons peuvent être classés de différentes manières : selon leur quantité (fréquence et longueur), selon les buts poursuivis (buts instructifs ou non instructifs), selon la compétence visée par la tâche (écriture, lecture, mémorisation, etc.), selon le degré d'individualisation (seul ou en équipe), selon le choix ou non laissé aux élèves (obligatoire, optionnel ou volontaire), selon l'échéancier (court

ou long terme) et selon le contexte dans lequel les élèves effectuent les tâches demandées (tâche complétée seul, assistée ou en coopération).

Les devoirs et leçons donnés par les enseignants au primaire visent des objectifs variés qui nous renseignent par le fait même sur l'utilité des devoirs et leçons. Epstein (2001) a répertorié dix fonctions qui renvoient à l'utilité des devoirs et leçons. Elle a d'abord énoncé les fonctions relatives à l'enseignement. Dans ce volet, une des fonctions des devoirs et leçons est reliée à la pratique. Ici, il s'agit de faire pratiquer les habiletés vues en classe afin que les élèves acquièrent davantage de vitesse d'exécution et qu'ils retiennent ce qui a été appris. Une autre fonction des devoirs et leçons consiste à préparer les élèves à une prochaine activité ou à un examen. Les devoirs et leçons peuvent être donnés afin de faire participer les élèves pour qu'ils deviennent plus engagés dans leur processus d'apprentissage. Ils peuvent également contribuer au développement personnel chez les élèves, plus précisément à leur sens des responsabilités, leur persévérance au travail, leurs capacités à gérer le temps, leur confiance en eux dans la réalisation de diverses tâches, leur sentiment du devoir accompli et leurs capacités à gérer les distractions extérieures. Certaines autres fonctions sont plutôt d'ordre communicationnel. Elles peuvent relever de la communication entre les parents et l'enseignant puisque les devoirs et leçons permettent aux parents de connaître ce que leurs enfants apprennent en classe et donnent un aperçu de leurs difficultés et de leurs forces. Les devoirs et leçons visent également un objectif de relation parent-enfant dans leur réalisation. Ils peuvent correspondre à un travail de

collaboration qui unit le parent et l'enfant dans le processus d'apprentissage de ce dernier. De plus, ils peuvent favoriser une interaction avec les pairs quand les tâches demandées se font en équipe. En outre, les devoirs et leçons servent aussi des fonctions d'ordre méthodologique ou politique. Ils peuvent être donnés comme punition, comme moyen de relation publique pour montrer que l'école possède un programme scolaire rigoureux et comme moyen d'apprentissage méthodologique.

Attitudes à l'égard des devoirs et leçons

Les attitudes sont difficiles à définir de par leur nature complexe et abstraite. Selon Staats (1986), les attitudes sont des réponses émotionnelles positives ou négatives à des stimuli sociaux, ou encore aux mots qui les désignent. Morissette et Gingras (1989) ajoutent que les attitudes se rattachent à un état de plaisir et correspondent alors à une disposition affective élémentaire d'approche, ou encore à un état de déplaisir qui entraîne alors un comportement d'évitement. Définies ainsi, les attitudes sont donc considérées comme des réponses ou des réactions émotives internes qui peuvent être positives ou négatives. Holland, Verplanken et Van Knippeberg (2002) abondent dans le même sens puisqu'ils soutiennent que les attitudes réfèrent à ce que nous aimons et à ce que nous n'aimons pas.

Les attitudes des individus sont conditionnées par leurs croyances. Rokeach (1986) définit les attitudes comme une organisation de croyances relativement persistante sur un sujet ou une situation qui prédispose à un degré plus ou moins grand de préférence. Les attitudes apparaissent donc comme une variable qui influence le comportement. Ainsi, nous pouvons penser que l'élève qui présente des attitudes positives à l'égard des devoirs et leçons aura donc tendance à les terminer et à adopter des comportements de persévérance dans la tâche tandis qu'un élève ayant des attitudes plutôt négatives sera plus susceptible d'accorder moins d'efforts et de temps dans la réalisation de ses devoirs et leçons. Il sera plus enclin à ne pas les compléter. Dans la problématique actuelle, les attitudes jouent donc un rôle capital et il demeure alors essentiel de s'y attarder.

De plus, comme l'indiquent Stafford et Bodson (2006), les attitudes sont le fruit de la socialisation dans la famille et dans les milieux sociaux fréquentés. L'influence des attitudes des parents demeure donc une variable intéressante à prendre en compte dans l'étude des attitudes des enfants. Une attention particulière sera portée sur cet aspect dans la présente recherche.

Croyances à l'égard des devoirs et leçons

Lafortune, Deaudelin, Doudin et Martin (2003) soulignent dans leur ouvrage collectif la difficulté de définir précisément le concept de croyances. Les définitions qui ont vu le

jour sur ce concept sont difficilement comparables ou encore contradictoires. Ce qui fait obstacle à la concrétisation d'une définition précise de la notion de croyances réside dans le fait que ce concept est essentiellement polysémique et arbore un double sens : dans certaines affirmations, ce concept est vu dans un sens de certitude alors que dans d'autres propositions, il pourrait soulever un doute ou un aspect relatif.

En sciences de l'éducation, Rokeach (1986) a été un des auteurs qui ont tenté de définir adéquatement ce concept complexe. Dans sa théorie sur les croyances, Rokeach (1986) indique que celles-ci s'organisent en système qui aide chaque individu à maintenir son identité personnelle et sociale de manière stable et continue dans le temps. Il fait la distinction entre trois types de croyances : a) les croyances descriptives qui allient le concept de croyance à un élément descriptif de l'environnement (ex. : « Je crois que j'ai des devoirs de mathématiques à faire ce soir. »); b) les croyances évaluatives qui se réfèrent à un jugement de valeur et entraînent une appréciation, une évaluation (ex. : « Je crois que j'aime faire des devoirs et leçons le soir. »); c) les croyances prescriptives qui renvoient davantage à une prescription ou une recommandation (ex. : « Je crois qu'il est souhaitable de donner des devoirs et leçons au primaire. »). Dans le cadre de cette recherche, les croyances évaluatives et prescriptives seront davantage exploitées.

Il est impérieux d'explorer les croyances des élèves et des parents à l'égard des devoirs et leçons puisque plusieurs études antérieures ont démontré des liens significatifs

entre les croyances exprimées par les individus et leurs comportements (Ajzen, & Fishbein, 1980; Eagly, & Chaiken, 1993; Rokeach, 1986). Les croyances sont vues comme un déterminant des attitudes, des prises de décisions, des pensées et des comportements.

Dans l'étude actuelle, le concept de croyances est davantage abordé sous l'angle de la perception des élèves et des parents concernant l'utilité des devoirs et leçons. Au-delà des définitions cognitives de la perception qui la limitent à un phénomène de détection, la notion de perception réfère davantage à ce que Kelly (1955) aborde dans sa théorie des construits personnels. Dans ce contexte, la perception est alors définie comme une action de l'esprit sur les sens qui entraîne un processus de construction (Blowers, & O'Connor, 1996). Dans cette définition, la perception est imprégnée par la notion de construit, pierre angulaire de la théorie de Kelly (1955). Les construits sont des « modèles transparents » qui sont utilisés par chaque individu pour organiser ses impressions sur l'environnement. En fait, cette théorie tente d'expliquer comment les gens comprennent le monde. La personne prend une part active dans l'interprétation qu'elle fait de son environnement. Ses interprétations seront la source de ses décisions, de ses modes de fonctionnement et de ses comportements (Houston, 1998).

En résumé, les attitudes et les croyances en lien avec l'utilité des devoirs et leçons constituent des concepts importants puisque les décisions d'engagement et d'efforts dans

les devoirs et leçons sont prises si l'enfant trouve les tâches utiles pour lui et s'il aime les faire.

Attitudes et croyances des élèves et celles des parents à l'égard des devoirs et leçons

L'élaboration du modèle de Cooper et ses collègues (1998) prend sa source dans les résultats de leur recherche sur l'influence des attitudes et des croyances face aux devoirs et leçons. Leur enquête par questionnaires visait essentiellement l'étude des attitudes et des croyances des élèves, de leur parent et de leur enseignant à l'égard des devoirs et leçons ainsi que la relation entre d'une part, le temps consacré aux devoirs et leçons et la proportion de devoirs et leçons habituellement complétée et d'autre part, le rendement scolaire des élèves. Leur échantillon se composait de 709 élèves de différents niveaux allant du primaire au secondaire (deuxième à la douzième année), de 82 parents et de 82 enseignants, tous provenant de trois écoles différentes. Leurs questionnaires se composaient, entre autres, de cinq questions reliées aux attitudes à l'égard des devoirs et leçons et les croyances en leur utilité. Dans le cadre de ces cinq questions, deux d'entre-elles abordaient les attitudes face aux devoirs et leçons. Les trois autres questions voulaient cerner la perception de l'utilité des devoirs et leçons dans l'apprentissage de l'élève. L'équipe de chercheurs a utilisé un score composé qui réunissait les attitudes à l'égard des devoirs et leçons et les croyances en leur utilité puisque la distinction entre ces deux variables n'amenait pas à des conclusions significatives. Leurs résultats ne

permettent donc pas de cerner spécifiquement les attitudes des participants (élèves, parents et enseignants) face à la réalisation des devoirs et leçons ni leurs croyances en l'utilité. Cependant, leur étude amène des informations pertinentes pouvant servir admirablement bien le cadre de référence de cette recherche.

Pour faire le tour de la question sur le sujet des attitudes des élèves du primaire et des parents face à la réalisation des devoirs et leçons et de leur perception de leur utilité dans le processus d'apprentissage, les résultats de l'étude de Cooper et ses collègues (1998) sont présentés. Ensuite, les résultats de quelques études recensées sont mis à contribution pour compléter le cadre de référence. Les attitudes des élèves et des parents sont d'abord exposées. Puis, les informations qui ont trait aux croyances en l'utilité des devoirs et leçons des élèves et des parents sont énoncées. Quelques explications sur les influences possibles entre les parents et les élèves sont développées. Suivent ensuite quelques détails concernant les différences principales entre les attitudes et les croyances des élèves et des parents.

Attitudes des élèves à l'égard des devoirs et leçons

Cooper et ses collègues (1998) ont demandé deux questions pour mesurer les attitudes des élèves face aux devoirs et leçons. Ces chercheurs voulaient découvrir si les devoirs et leçons sont aimés ou pas et si les enfants considèrent que les devoirs et leçons augmentent ou diminuent l'intérêt pour l'école. Les résultats montrent que les élèves ont des attitudes plutôt positives à l'égard des devoirs et leçons.

Dans l'étude de Leone et Richards (1989), des élèves américains de la cinquième à la neuvième année étaient appelés à décrire comment ils se sentaient durant leur journée de classe et pendant la réalisation de leurs devoirs et leçons. Les résultats ont montré que le côté affectif des enfants était plus négatif durant la période des devoirs et ce, particulièrement lorsqu'ils faisaient leurs devoirs et leçons seuls. L'aspect solitaire des tâches relatives aux devoirs et leçons et leur séparation de l'aspect social de l'apprentissage y sont donc pour beaucoup dans le fait que les élèves les aiment ou non.

Chen et Stevenson (1989) ont, quant à eux, réalisé une série d'études qui avaient trait aux attitudes face aux devoirs et leçons chez 3 500 élèves de niveau primaire (première à cinquième année) des États-Unis, de la Chine et du Japon. Afin de connaître leurs attitudes, les élèves devaient choisir l'expression du visage qui représentait le mieux leur sentiment face aux devoirs et leçons. Les expressions faciales allaient d'un visage souriant à un visage avec les sourcils froncés. Les résultats révèlent que parmi les élèves américains de cinquième année, un peu plus de 60 % d'entre eux ont choisi un visage avec les sourcils froncés, ce qui indique qu'ils adoptent des attitudes négatives à l'égard des devoirs et leçons. Près de 15 % ont plutôt opté pour le visage souriant. Ils arboraient donc des attitudes plus positives. Chez les élèves chinois, 66 % des répondants ont choisi l'option du visage souriant. Du côté japonais, 60 % des élèves ont opté pour une figure neutre et près de 30 % ont décidé de pencher pour le visage avec les sourcils froncés. Ces études sont particulièrement intéressantes puisqu'elles amènent à considérer les différences culturelles qui sont très marquées. Il est à noter que dans les trois cas, les

élèves de cinquième année avaient des attitudes plus négatives face aux devoirs et leçons que ceux de première année.

Selon l'étude qualitative de McCaslin et Murdock (1991), tous les enfants interrogés du primaire ont rapporté aimer certains devoirs et leçons, mais cinq élèves sur un total de six affirment que ce n'est pas leur activité favorite comparée à d'autres activités. Ces résultats rejoignent dans une certaine mesure les résultats de Leone et Richards (1989) et de Xu et Corno (1998) qui amènent à conclure que les élèves ont généralement des attitudes plutôt négatives face aux devoirs et leçons, mais que certains types de devoirs peuvent présenter un certain intérêt.

Attitudes des parents à l'égard des devoirs et leçons

Cooper et ses collègues (1998) ont également recueilli de l'information auprès de parents sur leurs attitudes face aux devoirs et leçons. Ils ont demandé aux parents s'ils aimaient les devoirs et leçons et si ces tâches scolaires réalisées à domicile permettaient d'augmenter ou de diminuer l'intérêt pour l'école. Il ressort des analyses réalisées que les parents expriment des attitudes relativement positives par rapport aux devoirs et leçons.

Autant au niveau primaire que secondaire, plusieurs autres chercheurs qui se sont penchés sur la question ont décelé des attitudes positives générales chez les parents par rapport aux devoirs et leçons (Balli, Demo, & Wedman, 1998; Hoover-Dempsey, et al.,

1995; Kay, Fitzgerald, Paradee, & Mellencamp, 1994). Le fait qu'ils donnent accès aux apprentissages de leurs enfants et qu'ils leur donnent une occasion d'aider et de soutenir leurs enfants dans leur cheminement explique souvent qu'ils soient perçus positivement de la part des parents.

Malgré tout, les parents sont de plus en plus nombreux à rapporter également un sentiment d'anxiété associé à leur engagement dans les devoirs et leçons de leurs enfants, qu'ils soient du niveau primaire ou secondaire. Pour plusieurs parents, la réalisation des devoirs et leçons est perçue comme un moment frustrant et drainant d'énergie (Bryan, & Nelson, 1994; Bryan, et al., 1995; Corno, 1996; Hoover-Dempsey, et al., 1995; Levin, et al., 1997; Xu, & Corno, 1998). Les interactions lors des devoirs et leçons sont associées à des tensions entre le parent et l'enfant et à du stress qui affecte toute la famille (Bryan, et al., 1995; Hoover-Dempsey, et al., 1995; Levin, et al., 1997). Les contraintes de vie et la surcharge des horaires de travail sont souvent à l'origine de ces conflits (Balli, et al., 1998; Hoover-Dempsey, et al., 1995; Xu, & Corno, 1998). Pour d'autres parents, leur aide exigée dans la réalisation des devoirs et leçons peut les ramener à leurs propres limites puisqu'ils ne possèdent pas toutes les connaissances, les habiletés et les ressources pour aider adéquatement leurs enfants (Balli, et al., 1998; Hoover-Dempsey, et al., 1995). Ces limites peuvent s'accroître à mesure que l'enfant avance dans son cheminement scolaire et que le curriculum scolaire est plus complexe ou lorsque l'enfant éprouve lui-même des difficultés scolaires (Levin, et al., 1997).

Croyances des élèves à l'égard de l'utilité des devoirs et leçons

Cooper et ses collègues (1998) ont posé trois questions aux élèves se rapportant aux croyances en l'utilité des devoirs et leçons pour aider à apprendre, à développer des habiletés de travail et à gérer efficacement le temps. Cependant, l'utilisation du score composé qui reliait les attitudes des élèves et leurs croyances en l'utilité ne permet pas d'obtenir des informations précises sur les résultats relatifs à chacune de ces trois questions. Malgré tout, les analyses mettent en lumière que de manière générale, les élèves croyaient en l'utilité générale des devoirs et leçons et entretenaient notamment la perception que les devoirs et leçons les aidaient un peu ou vraiment beaucoup à apprendre, mais de façon moins évidente que leurs parents.

D'autres études ont tenté de tracer le portrait de la compréhension de l'utilité des devoirs et leçons par les enfants. L'étude qualitative de Xu et Corno (1998) permet de constater que les enfants de troisième année interrogés considèrent que les devoirs et leçons les aident à mieux comprendre ce qu'ils apprennent à l'école. Ils évoquent cependant des raisons extrinsèques pour compléter leurs tâches, comme le fait de se faire approuver par l'enseignant ou les parents.

L'étude de Xu (2005) a également vérifié la perception des élèves de la sixième à la huitième année face à l'utilité des devoirs et leçons. Les résultats de l'étude suggèrent que les élèves établissent des liens entre les devoirs et le fait de devenir un bon élève et

avoir un bon rendement scolaire. De plus, les élèves ne voient pas les devoirs et leçons comme l'activité la plus intéressante, mais les trouvent tout de même importants.

Toujours face à la perception de l'utilité des devoirs et leçons par les élèves du primaire, l'enquête de Goupil, Comeau et Doré (1997) indique que les enfants du primaire croient que les devoirs et leçons sont entre un peu et assez utiles. À savoir s'ils croient que les devoirs et leçons ont un effet positif sur leur rendement scolaire, près de 55 % des élèves interrogés considèrent qu'ils aident à améliorer leurs notes, tandis que 2,4 % d'entre eux estiment qu'ils contribuent à diminuer leur rendement scolaire et environ 44 % des élèves ne percevaient aucun effet apparent. Les élèves en difficulté d'apprentissage sont également nombreux, avec 43 %, à considérer que les devoirs et leçons ne changent rien à leur rendement scolaire. Près de 72 % des élèves québécois soulignaient par la même occasion que les devoirs et leçons leur font moins aimer l'école.

Dans l'étude menée au primaire par McCaslin et Murdock (1991), il ressort que la plupart des enfants, soit quatre sur six, croient que la réalisation des devoirs et leçons les aide à mieux comprendre ce qu'ils apprennent en classe. Tous ont cité des raisons extrinsèques pour faire leurs devoirs et leçons. Cinq d'entre eux ont dit de manière explicite qu'ils terminaient leurs devoirs et leçons afin d'avoir l'approbation de leurs parents.

La perspective des enfants face à l'utilité des devoirs et leçons pour encourager l'organisation du temps et l'apprentissage des habiletés d'études semble absente dans toutes les études recensées sur la question des devoirs et leçons au primaire (Warton, 1997).

Croyances (perception) des parents à l'égard de l'utilité des devoirs et leçons

Face aux croyances en l'utilité des devoirs et leçons, Cooper et ses collègues (1998) ont posé trois questions aux parents. Ces trois questions concernaient trois aspects de l'utilité des devoirs et leçons, c'est-à-dire l'utilité pour aider l'élève à apprendre, pour aider à développer des habiletés de travail et pour amener l'élève à améliorer ses capacités de gestion du temps. L'utilisation du score composé par les chercheurs ne permet pas de connaître en profondeur les croyances des parents, mais informent sur les croyances générales en l'utilité. Les résultats de cette étude permettent de constater que les parents perçoivent généralement l'utilité des devoirs et leçons.

D'autres recherches ont traité des croyances des parents face à l'utilité des devoirs et leçons et permettent d'aller plus loin dans l'exploration de ce sujet. Un consensus émerge en explorant les conclusions des différentes recherches : les parents croient en l'utilité des devoirs et leçons. Effectivement, selon Cooper et Valentine (2001), la majorité des parents reconnaissent le potentiel des devoirs et leçons et considèrent que leurs bienfaits pour l'enfant sont plus larges que de favoriser la réussite scolaire. Ils

augmentent le rendement des élèves dans le travail scolaire et font acquérir des attitudes et des habitudes de travail qui leur seront utiles dans leur cheminement futur.

La perception de l'utilité des devoirs et leçons se présente également dans les témoignages recueillis dans le cadre d'une étude qualitative de McCaslin et Murdock (1991) menée au primaire. Selon ces chercheurs, les parents semblent percevoir les devoirs et leçons comme utiles pour l'apprentissage. En effet, cinq parents sur un total de six croient que faire des devoirs et leçons renforce ce que leurs enfants apprennent en classe, quatre disent qu'ils aident à développer l'autonomie et le sens des responsabilités et trois parents considèrent qu'ils peuvent aider les enfants dans leur cheminement scolaire futur. Ils ont exprimé l'importance des devoirs et leçons pour voir comment progressent leurs enfants.

Selon l'étude qualitative de Xu et Corno (1998) menée au primaire, cinq parents interrogés sur un total de six croient en l'utilité des devoirs et leçons pour renforcer les acquisitions faites en classe. Exactement quatre parents ont mentionné croire que les devoirs et leçons peuvent aider à développer l'autonomie, encourager le sens des responsabilités dans le travail, renforcer l'apprentissage scolaire et développer les capacités d'autorégulation chez les élèves. La moitié des parents interrogés ont souligné leur perception que les devoirs et leçons ont une incidence dans l'instruction de leurs enfants. Les parents dénotent cependant la difficulté de conciliation entre les responsabilités que la vie impose et leur engagement dans les devoirs et leçons.

L'étude qualitative de Xu (2005) menée auprès d'élèves de la sixième à la huitième année indique que les parents relient souvent la réussite scolaire aux devoirs et leçons. Ils croient en leur utilité pour pratiquer, réviser et approfondir ce qui est abordé en classe. Ils ont également la perception que les devoirs et leçons favorisent le développement du sens des responsabilités et des habiletés d'étude.

Selon les résultats de deux autres études menées par Corno (1996, 2000), les parents croient également que les devoirs et leçons ont des effets immédiats sur la rétention et la compréhension des notions abordées, qu'ils encouragent les habiletés d'étude et le développement d'attitudes positives face à l'école. Au plan non scolaire, plusieurs parents croient que les devoirs et leçons permettent aux élèves de développer leur autonomie et leur sens des responsabilités. Ils engagent les parents dans le processus d'apprentissage, augmentent leur appréciation de l'éducation et leur permettent d'exprimer des attitudes positives face à la réussite de leurs enfants.

Les travaux d'Epstein (1988) ont permis de répertorier sept croyances en l'utilité des devoirs et leçons qui sont souvent citées par les parents. Ainsi, les parents considèrent que les devoirs et leçons permettent d'abord aux enfants de pratiquer les habiletés et les notions apprises en classe. Ensuite, ils les encouragent à s'investir activement dans des tâches reliées à leurs apprentissages et favorisent le développement personnel de leur sens des responsabilités, de leur autonomie et de leur capacité d'organisation du temps. Ils permettent également l'établissement d'une communication entre le parent et l'enfant

sur le travail scolaire tout en informant le parent des activités faites en classe. Les parents croient également que les devoirs et leçons répondent aux prescriptions des systèmes politiques et qu'ils constituent un moyen de conséquence ou de punition. Hallam et Cowan (2000) regroupent plutôt ces croyances en cinq catégories : l'utilité des devoirs et leçons pour promouvoir les apprentissages scolaires et développer des habiletés, pour diminuer la contrainte de temps à l'école en raison de la surcharge du curriculum scolaire et comme punition, pour promouvoir les liens entre l'école et la maison et la communication au sein de la famille.

Cependant, ce ne sont pas tous les parents qui croient en l'utilité des devoirs et leçons (Coutts, 2004). Certains parents considèrent qu'ils enlèvent aux enfants du temps pour pratiquer des activités communautaires et qu'ils amènent les élèves à moins aimer l'école et les activités d'apprentissage. D'autres craignent que l'aide apportée par les parents puisse nuire à la compréhension des élèves et que les devoirs et leçons accentuent les inégalités sociales (Corno, 1996, 2000).

Influence des parents sur les attitudes et les croyances en l'utilité des devoirs et leçons des enfants

Cooper et ses collègues (1998) ont aussi jeté un regard sur les relations possibles entre les attitudes et les croyances des parents et celles de leur enfant à l'égard des devoirs et leçons. Ils ont trouvé des corrélations positives significatives entre les attitudes et les croyances des parents et des élèves. Ainsi, plus les parents croient en

l'utilité des devoirs et leçons et présentent des attitudes positives face à ceux-ci, plus l'élève a tendance à développer des attitudes positives face aux devoirs et leçons et à croire en leur utilité. Ces résultats corroborent donc les dires d'Eccles (1983) qui soulignaient la relation entre les attitudes et des croyances des parents et celles des enfants. De tels résultats commandent une étude plus approfondie de ces liens et justifie la présente démarche de recherche auprès d'élèves québécois.

Surtout au primaire, l'engagement parental donne à l'enfant l'occasion d'observer et d'apprendre de leurs parents par modelage. Les parents servent de modèle dans le processus d'apprentissage de l'enfant. La théorie du modelage de Bandura (1997) suggère que les enfants apprennent beaucoup par l'observation de leurs parents. Ainsi, les manifestations observables des attitudes positives du parent aidant face aux devoirs et leçons favorisent le développement d'attitudes positives de l'enfant face à ces tâches scolaires réalisées à la maison (Cooper, et al, 1998; Hong, Milgram, & Perkins, 1995; Sanders, 1998). L'engagement parental conditionne les attitudes positives des enfants puisqu'il est associé à une meilleure humeur chez l'enfant (Leone, & Richards, 1989) et à un plaisir plus grand de l'enfant dans les tâches relatives aux devoirs et leçons (Shumow, 1998). Il apparaît bénéfique pour une variété de comportements dans les devoirs et leçons. Dans les familles où le ou les parents s'investissent dans les devoirs et leçons, l'enfant est plus susceptible d'améliorer son rendement, d'avoir une meilleure attention et d'augmenter la proportion de devoirs et leçons complétée. De plus, à l'inverse, un parent qui affiche des attitudes négatives face aux devoirs et leçons est

susceptible d'affecter le fonctionnement de son enfant et sa motivation à bien faire le travail demandé. L'enfant a moins le désir de compléter son travail et cela diminue de beaucoup sa motivation intrinsèque à poursuivre ses devoirs et leçons. Le parent transmet donc directement à son enfant ses attitudes négatives (Balli, et al., 1998; Callahan, Rademacher, & Hildreth, 1998; Cooper, et al., 1998; Corno, 1996).

Différences entre les attitudes et les croyances en l'utilité des devoirs et leçons chez les élèves et les parents

La grande différence entre le point de vue des élèves et des parents face aux devoirs et leçons réside dans le fait que les élèves ont tendance à voir davantage les coûts en termes d'efforts immédiats requis dans la réalisation des devoirs et leçons. Ils sont aussi moins conscients que les adultes de leurs effets bénéfiques à long terme (Bempechat, & Drago-Deverson, 1999). Les parents mettent l'accent sur le fait qu'ils favorisent le développement de plusieurs habiletés et compétences chez l'enfant, dont son sens des responsabilités, sa capacité d'autorégulation et sa capacité à bien gérer son temps (Warton, 1998; Xu, & Corno, 1998). Les parents semblent reconnaître les objectifs de réussite scolaire des devoirs et leçons, mais les élèves n'ont pas conscience des bénéfices futurs qu'ils peuvent leur apporter. Selon Coutts (2004), la pensée se développe progressivement durant l'enfance pour comprendre l'utilité à long terme de tâches réalisées dans l'immédiat. Pour les adultes, le lien entre apprendre et réussir est évident, mais pas pour les enfants.

La recherche menée au primaire par Xu et Corno (1998) en est une qui illustre bien cette différence. Ces chercheurs ont réalisé une étude de cas auprès de six familles ayant un enfant de niveau primaire (troisième année). Ils ont d'abord constaté que les parents et les enseignants semblent entretenir des croyances semblables face aux objectifs poursuivis dans le cadre des devoirs et leçons ainsi qu'à leur utilité. Pour eux, les devoirs et leçons aident les élèves à consolider leurs apprentissages scolaires et à développer leurs capacités d'autorégulation. Les enfants interrogés semblaient en être beaucoup moins conscients. Ils voyaient les devoirs comme un travail scolaire qui doit être fait principalement afin de plaire à leurs parents et à leurs enseignants. Cette même remarque est également ressortie dans les propos des élèves ayant participé à l'étude de Warton (1997). Les effets positifs des devoirs et leçons cités par les parents étaient donc peu reconnus par les enfants. Au Québec, est-ce la même réalité qui s'observe?

Attitudes et croyances des élèves et les caractéristiques des devoirs et leçons (proportion complétée et durée)

Avant d'exposer les relations entre les attitudes et les croyances des élèves et des parents, la proportion complétée et la durée des devoirs et leçons, il importe de baliser la proportion complétée et la durée des devoirs et leçons des élèves du primaire qui a été rapportée dans les études les plus récentes. Tout d'abord, en ce qui touche la proportion des devoirs et leçons habituellement complétée par les élèves, les résultats de l'étude menée par l'équipe de Cooper (1998) indiquent qu'environ 75 % des parents affirment

que leur enfant de niveau primaire complète tous ses devoirs et leçons. Chez les élèves, c'est plutôt 65 % d'entre eux qui disent les terminer entièrement.

Face à la durée des devoirs et leçons, l'étude de Cooper et son équipe (1998) a permis de constater que la majorité des élèves de deuxième, quatrième et de sixième année estiment à environ 22 minutes la durée des devoirs et leçons par soir. Pour les parents, le temps accordé aux devoirs et leçons se situe en moyenne autour de 29 minutes par soir.

Au Québec, selon l'enquête de Giasson et St-Laurent (2005) réalisée au primaire, les parents ont rapporté que la durée moyenne des devoirs et leçon se situait entre 30 et 60 minutes. Toutefois, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage sont plus nombreux que les autres à consacrer plus d'une heure par soir à accomplir les mêmes tâches. Il y a aussi plus d'élèves forts qui mettent moins de 30 minutes à réaliser leurs devoirs et leçons.

Dans l'étude de l'équipe dirigée par Cooper (1998), les chercheurs ont constaté qu'au niveau primaire, un lien négatif et significatif a été identifié entre la durée des devoirs et leçons et les attitudes des élèves et leurs croyances en l'utilité. Ainsi, le fait que les enseignants donnent une grande quantité de devoirs et leçons aux élèves entraîne des attitudes négatives chez ces derniers. Si la quantité de devoirs et leçons est raisonnable et que l'élève les complète dans un temps relativement restreint, celui-ci semble plus enclin à développer des attitudes positives à leur endroit et à l'égard de

l'école en général et à croire en leur utilité (Cooper, 1989). En revanche, l'inverse s'avère également vrai. Une attitude positive chez l'élève à l'égard des devoirs et leçons et une bonne perception de leur utilité l'amènent à prendre la décision de mettre le temps et les efforts nécessaires pour les compléter (Cooper, et al, 1998; Corno, 1996).

De manière plus globale, plusieurs autres recherches ont également montré un lien corrélationnel entre les attitudes, les croyances et les comportements qui se manifestent. Certaines suggèrent qu'un changement dans les croyances amène une modification du comportement (Kreitler, & Kreitler, 1976; Rokeach, 1986). Les croyances qui semblent influencer le plus les comportements sont celles qui réfèrent à l'utilité d'un sujet ou d'une situation. Le développement d'attitudes positives face aux devoirs et leçons est relié aux décisions d'investissement de temps et d'efforts prises par les enfants dans la réalisation des devoirs et leçons. Ils se sentent plus responsables de leurs apprentissages et complètent davantage leurs devoirs et leçons (Cooper, et al., 1998; Corno, 1996; Hong, et al., 1995)

Le modèle de motivation dans l'anticipation de la valeur de la tâche (Eccles, 1983; Eccles, Adler, & Meece, 1984; Eccles, & Wigfield, 1995) indique également que les croyances des élèves face aux buts de la tâche (importance, utilité, rapport coût-bénéfices et champs d'intérêts), leurs perceptions de la position des adultes, leurs attitudes et leur succès anticipé dans la réalisation de la tâche sont directement reliés à leurs comportements du point de vue du rendement, de la persistance et de l'esprit

d'initiative dans la tâche. Ainsi, le plaisir et l'utilité qu'ils accordent à la tâche sont garants des décisions d'engagement prises par les enfants et conditionnent leur comportement. Ce modèle adopte la même ligne de pensée que Rokeach (1986) qui a établi que les valeurs qui composent le système de croyances individuel servent de standards et guident le comportement de chaque individu (Wigfield, Tonks, & Eccles, 2004).

De plus, le modèle d'Eccles (1983) montre que les attitudes et les croyances des parents à l'égard des devoirs et leçons ont un impact sur le comportement de l'enfant et ses attitudes face aux tâches scolaires à domicile. C'est pourquoi il demeure pertinent de jeter un regard sur l'influence des parents relativement aux attitudes et aux croyances des enfants en lien avec les devoirs et leçons.

Liens entre les caractéristiques des devoirs et leçons (proportion complétée et durée) et le rendement scolaire

L'étude de Cooper et ses collègues (1998) a voulu faire le parallèle entre la proportion des devoirs et leçons complétée et le rendement scolaire de l'élève. Au primaire comme au secondaire, la proportion des devoirs et leçons habituellement complétée rapportée par les élèves et par les parents est reliée positivement avec les deux mesures de rendement scolaire utilisées dans cette étude. Ainsi, les élèves qui complètent leurs devoirs et leçons obtiennent de meilleurs résultats dans les tests

standardisés que ceux qui ne les complètent pas. Cependant, les corrélations sont plus significatives au secondaire. Du côté des élèves du primaire, les corrélations n'ont pas un haut degré de signification, mais du côté de leur parent, les relations entre les variables sont significatives. Ceci est corroboré dans les travaux de Cooper et Valentine (2001).

Selon Cooper (2001), le lien entre la durée des devoirs et leçons et le rendement scolaire a été examiné de deux manières distinctes dans les études antérieures. Tout d'abord, certaines recherches ont réalisé des contrôles statistiques des facteurs qui pouvaient influencer la durée des devoirs et leçons et le rendement scolaire des élèves et ont examiné si des liens significatifs pouvaient exister entre les deux. D'autres études (Anthony, 1977) ont plutôt manipulé directement la durée des devoirs et leçons et ont mesuré les changements au plan du rendement scolaire. Les conclusions qui émergeaient de ces études se concentraient sur l'idée suivante : au primaire, l'absence de lien prévôt entre la durée des devoirs et leçons et le rendement scolaire. De plus, le fait de donner des devoirs et leçons de plus courte durée, mais à une plus grande fréquence par semaine garantit une meilleure efficacité.

Auparavant, dans sa méta-analyse sur les devoirs et leçons au primaire et au secondaire, Cooper (1989) avait répertorié 17 études reliant la durée des devoirs et leçons et le rendement scolaire. Sur un total de 50 corrélations, 43 indiquaient un lien

significatif. Cependant, les corrélations étaient davantage significatives au secondaire (+0,25) tandis qu'au primaire, le lien était quasi inexistant (+0,02).

L'étude plus récente de Cooper et ses collègues (1998) et celle réalisée par Cooper et Valentine (2001) permettent, encore une fois, d'arriver à ce même constat. Au primaire, la mesure composée de la durée des devoirs et leçons n'est pas reliée significativement avec les mesures du rendement scolaire, autant du côté des parents que du côté des élèves. Ainsi, selon ces études, le temps consacré aux devoirs et leçons ne peut pas être considéré comme un indice valable prédisant le rendement scolaire au primaire. Effectivement, de manière générale, les élèves en difficulté au primaire consacrent plus de temps à leurs devoirs et leçons que ceux qui réussissent bien à l'école (Cooper, et al., 1998; Levin, et al., 1997). Les parents de ces enfants accordent plus de temps à aider que les autres parents. Par contre, au secondaire, cette tendance se renverse puisque les élèves qui réussissent le mieux semblent consacrer plus de temps aux devoirs et leçons (Deslandes, Royer, Potvin, & Leclerc, 1999).

En somme, il appert que chez les élèves américains du primaire, les liens entre la proportion complétée, le temps consacré aux devoirs et leçons et le rendement scolaire sont existants, quoique faibles. Mais qu'en est-il des élèves de quatrième année au Québec? Il serait pertinent de jeter un coup d'œil sur cet aspect.

Modèles des attitudes et des croyances et de la réussite de Cooper et ses collègues (1998)

L'étude de Cooper et son équipe (1998) a mené à l'élaboration de deux modèles qui tracent les liens entre les attitudes et les croyances des élèves et des parents, les comportements adoptés lors de la réalisation des devoirs et leçons et le rendement scolaire. Le premier modèle concerne le niveau primaire tandis que le second traite spécifiquement du secondaire. À noter que nous avons retenu uniquement les variables relatives aux élèves et à leur parent, ayant choisi d'ignorer celles relatives aux enseignants.

La figure 1 présente le modèle élaboré pour le primaire. Sommairement, selon ce modèle, les attitudes et les croyances des parents sont reliées à celles de leur enfant. Puis, la proportion de devoirs et leçons complétée est reliée au rendement scolaire de l'élève. Cependant, aucun lien significatif n'a été établi entre les attitudes et les croyances des élèves en l'utilité des devoirs et leçons et la proportion de devoirs et leçons qu'ils complètent (Cooper, et al., 1998).

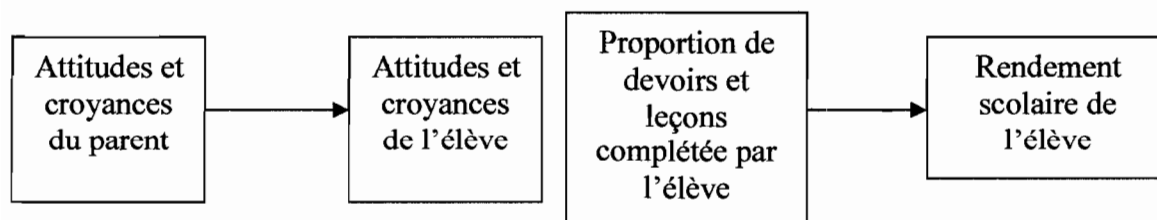


Figure 1. Modèle de Cooper et ses collègues (1998) : attitudes et croyances à l'égard des devoirs et leçons et réussite scolaire au primaire

La figure 2 expose, quant à elle, le modèle élaboré par Cooper et ses collègues (1998) pour le secondaire. Les interactions entre les différentes variables diffèrent quelque peu. En fait, au secondaire, les attitudes et les croyances en l'utilité des parents sont reliées aux attitudes et aux croyances des élèves. Celles-ci sont en relation directe avec la proportion de devoirs et leçons habituellement complétée qui, à son tour, est liée au rendement scolaire. De plus, les attitudes et les croyances des parents sont également reliées au rendement scolaire de l'élève.

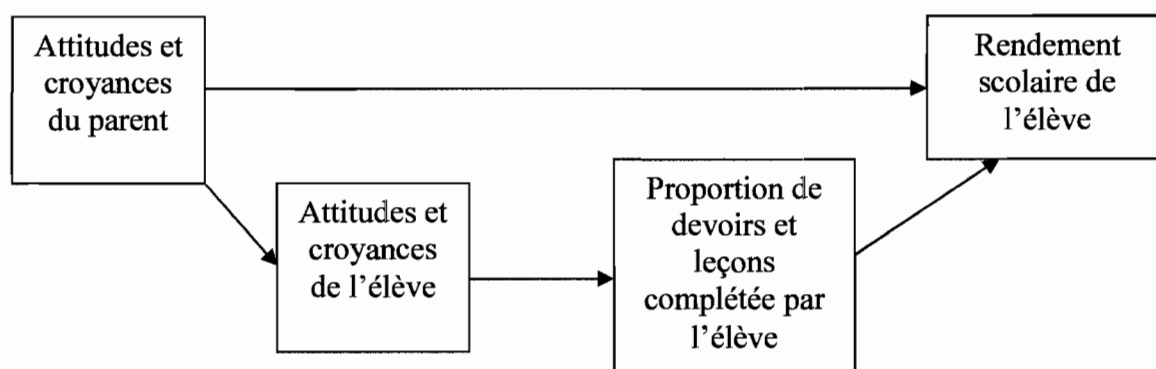


Figure 2. Modèle de Cooper et ses collègues (1998) : attitudes et croyances à l'égard des devoirs et leçons et réussite scolaire au secondaire

Ces deux modèles exposent la réalité américaine. Mais qu'en est-il au Québec? Les résultats seraient-ils les mêmes? La réalité des devoirs et leçons en quatrième année est-elle davantage collée au modèle du primaire tel qu'exposé dans la recherche de Cooper et son équipe (1998) ou à celui du secondaire? Ou, au contraire, est-elle complètement différente? C'est, entre autres, sur cet aspect précis que se concentrera notre étude.

Objectifs de recherche

À la lumière de ce qui a été exposé précédemment, l'objectif général de cette recherche consiste à vérifier les relations qui se retrouvent entre certaines variables du modèle proposé par Cooper et ses collègues (1998), mais, cette fois, dans le contexte québécois des devoirs et leçons au primaire. Nous avons intégré un élément qui nous paraît essentiel d'ajouter suite à la recension des écrits, c'est-à-dire la durée des devoirs et leçons.

À l'instar de Cooper et ses collègues (1998), nous proposons, en premier lieu, d'examiner l'existence de liens possibles entre les attitudes et les croyances en l'utilité des devoirs et leçons chez le parent et les attitudes et les croyances de son enfant face à l'utilité des devoirs et leçons. En deuxième lieu, nous voulons également vérifier les relations possibles entre les attitudes et les croyances en l'utilité selon les parents et les élèves et le rendement scolaire des élèves ainsi que leur incidence sur les caractéristiques des devoirs et leçons ciblées dans notre étude (proportion de devoirs et leçons habituellement complétée et durée des devoirs et leçons). En dernier lieu, les relations possibles entre les caractéristiques des devoirs et leçons et le rendement scolaire des élèves feront l'objet d'analyses. Contrairement à l'étude de Cooper et ses collègues (1998), nous proposons d'intégrer la variable liée à la durée des devoirs et leçons puisque la littérature s'est attardée longuement sur l'exploration du lien possible entre la durée ou le temps consacré et le rendement scolaire des élèves. Nous proposons que les

trois dernières mesures, soit la proportion de devoirs et leçons habituellement complétée, la durée des devoirs et leçons et le rendement scolaire de l'élève, puissent être examinées selon la perception des parents étant donné que ces derniers sont susceptibles d'être des informateurs plus fiables que leur enfant. La figure 3 expose les liens à vérifier entre les variables.

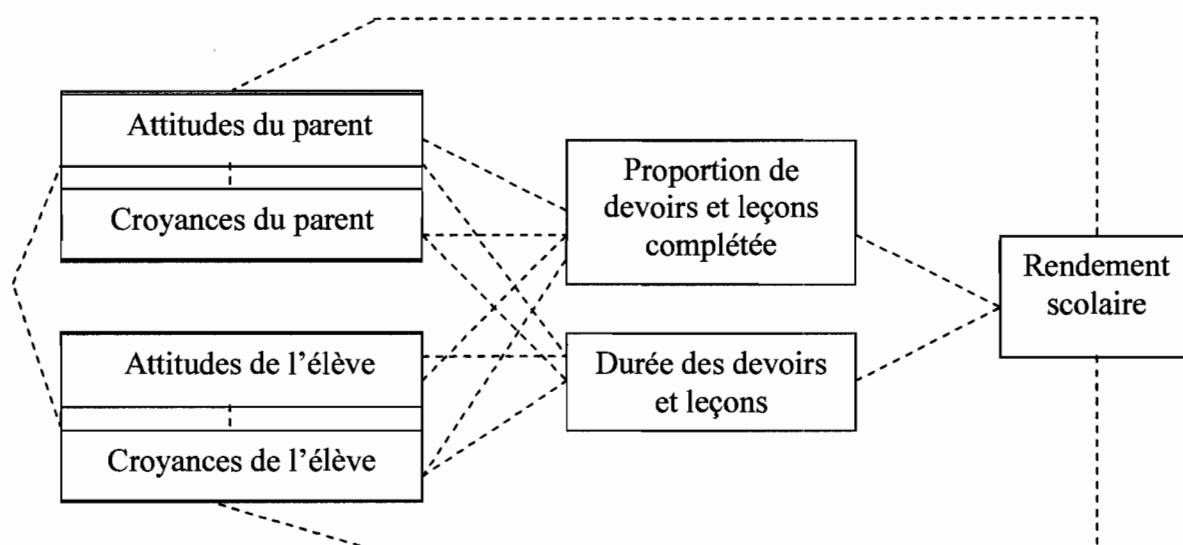


Figure 3. Modèle de Cooper et ses collègues. (1998) revu : attitudes et croyances des élèves et de leur parent à l'égard des devoirs et leçons

Objectifs spécifiques :

Le premier objectif spécifique consiste à identifier les attitudes et les croyances des élèves de quatrième année et de leur parent à l'endroit des devoirs et leçons puis, de vérifier dans quelle mesure celles des enfants se comparent à celles de leur parent.

Le second objectif est de cerner les caractéristiques des devoirs et leçons en termes de proportion de devoirs et leçons complétée, de fréquence et de durée selon la perception des élèves et de leur parent. Ensuite, il est également question de vérifier dans quelle mesure les caractéristiques des devoirs et leçons (proportion complétée et durée) présentés par les élèves se comparent à celles présentées par leur parent.

Puis, le troisième et dernier objectif consiste essentiellement à examiner les relations entre les attitudes et les croyances des participants à l'égard des devoirs et leçons, les caractéristiques des devoirs et leçons et leur rendement scolaire.

Méthode

Cette section jette le voile sur le déroulement des opérations nécessaires pour la mise en œuvre de cette recherche. Ainsi, dans les lignes subséquentes, sont présentés le type de recherche, les modes de collectes de données utilisés, l'échantillonnage, les étapes entreprises pour effectuer la collecte de données ainsi que le traitement et l'analyse des données.

Type de recherche

Cette démarche de recherche s'inscrit dans un vaste projet dirigé par Deslandes (responsable) et Rousseau (co-chercheure), professeures à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il s'agit d'une étude longitudinale et transversale sur les devoirs et leçons au primaire et au premier cycle du secondaire qui a été entreprise dans la foulée des recherches scientifiques sur ce sujet et qui est alimentée par les débats publics récurrents sur l'utilité des devoirs et leçons. Cette étude vise globalement à mieux comprendre les processus et les retombées associés aux devoirs et leçons des élèves du primaire et du premier cycle du secondaire (CRSH, 2004-2008). La présente étude se concentre uniquement sur les attitudes face aux devoirs et leçons des élèves de quatrième année et celles de leur parent et leurs croyances en lien avec leur perception de l'utilité. S'ajoutent les variables de durée des devoirs et leçons, de proportion de devoirs et leçons habituellement complétée et de rendement scolaire.

Pour réaliser l'objectif général et les objectifs spécifiques de recherche, l'emploi d'une approche mixte de recherche se révèle souhaitable. Ainsi, une approche quantitative articulée dans le cadre d'une enquête par questionnaires, complétée par une approche qualitative mise en œuvre dans le cadre d'entrevues de groupe sont mises de l'avant.

Présentation des modes de collectes de données

Les données recueillies dans cette enquête sont majoritairement de type quantitatif puisque ces dernières proviennent de deux questionnaires développés dans le cadre de l'étude longitudinale présentée précédemment. Un des deux questionnaires est destiné aux élèves de quatrième année tandis que le second sert à la collecte des informations relatives au volet parental. Ce premier mode de collecte de données demeure approprié pour notre recherche puisque comme l'indique Jones (1996), une enquête par questionnaire écrit permet d'obtenir des informations sur des opinions, des croyances et des comportements d'une population ciblée. Ces outils se prêtent donc parfaitement bien à notre démarche. En plus, l'administration de questionnaires permet de connaître des informations sur un large échantillon de la population et donne une idée plus générale de la réalité étudiée. Ceci constitue donc un avantage certain. Au plan de la validité des données, l'emploi de ces deux questionnaires destinés à deux types de sources (élèves et parents) reste profitable puisque nous pouvons alors procéder à une triangulation des

sources (Karsenti, & Savoie-Zajc, 2004). Les questionnaires permettent donc d'observer notre sujet d'étude selon deux perspectives différentes.

En complémentarité aux questionnaires, deux protocoles d'entrevue semi-structurée ont été élaborés dans le but de réaliser des sessions en groupe de discussion, l'un avec les élèves et l'autre, avec les parents. Les données qualitatives provenant de cette deuxième démarche de collecte de données sont utilisées pour fin d'analyses. Ceci permet de compléter le portrait des attitudes et des croyances quant à l'utilité des devoirs et leçons des élèves et des parents. Selon Barbour et Kitzinger (1999), les entrevues de groupe sont idéales pour explorer les expériences personnelles, les opinions, les valeurs, les attitudes et les croyances des participants. Elles permettent de connaître les différentes perspectives des individus qui y prennent part dans un contexte de discussion et d'observer comment leurs idées s'articulent, s'opposent ou se construisent selon la progression de l'interaction sociale. C'est principalement pour ces raisons que notre choix s'est arrêté sur l'utilisation des groupes de discussion comme complément d'informations à nos données quantitatives provenant des questionnaires. Les entrevues de groupe permettent d'explorer avec plus de profondeur le sujet et jettent un nouveau regard sur les attitudes et les croyances des élèves et des parents à l'égard des devoirs et leçons. Leur utilisation nous garantit également une bonne validité des données puisque nous utilisons, en plus de la technique de la triangulation des sources par les témoignages des élèves et ceux des parents sur un même sujet, la triangulation des

méthodes par l'utilisation des questionnaires en quantitatif, complétée par l'emploi des protocoles d'entrevues en qualitatif (Karsenti, & Savoie-Zajc, 2004).

Échantillonnage

Sur le plan de l'échantillonnage, mentionnons que 16 écoles où se trouvent des classes de quatrième année ont pris part, de manière volontaire, à cette recherche. De ce nombre, 13 écoles sont situées dans la région de la Mauricie et du Centre du Québec, deux dans la région de Québec et une dans la région du Saguenay. L'échantillon a donc été formé à partir de groupes naturels, c'est-à-dire de groupes qui existent indépendamment de l'étude (Lecompte, & Preissle, 1993). Pour assurer une diversité du point de vue des communautés, des groupes issus d'écoles en milieux ruraux, urbains et banlieusards ont été invités à participer.

Les questionnaires

Les données ont été recueillies auprès d'élèves issus de 16 classes de quatrième année et de leur parent aidant dans les devoirs et leçons. En tout, 537 élèves et 537 parents constituaient l'échantillon visé. Sur ce nombre, 241 élèves et 257 parents ont finalement participé. En comparant l'échantillon visé à l'échantillon participant, nous nous retrouvons avec un taux de participation de 44,9% chez les élèves et de 47,9 % chez les parents.

Les entrevues de groupe

Les entrevues de groupe ont permis de recueillir des informations auprès de 15 élèves de quatrième année et de huit parents d'élèves de quatrième année qui se sont portés volontaires. Ces participants proviennent de trois écoles primaires de la région de Trois-Rivières et de ses environs. En ce qui concerne les élèves, deux groupes de discussion ont été menés; un premier groupe était composé de neuf élèves et le second, de six élèves. Exactement trois groupes de parents ont été formés; l'un comptant quatre parents et les deux autres, étant composés respectivement de deux parents. L'échantillon était composé uniquement de femmes.

Collecte de données

Validation des questionnaires

Les questionnaires pour les élèves et les parents ont d'abord été traduits à partir du *Homework Process Inventory (HPI)* de Cooper et son équipe (1998) par une experte en linguistique. Deslandes et Rousseau ont travaillé conjointement afin de juger de la clarté et de la pertinence des questions et des énoncés insérés dans les questionnaires. Les questionnaires ont ensuite été validés auprès de membres experts des populations cibles qui ne faisaient pas partie des échantillons retenus. L'objectif de cette validation était de déterminer si les énoncés qui composent les questionnaires destinés aux élèves et aux parents étaient clairs, rédigés sans ambiguïté et ce, dans un langage utilisé dans le milieu scolaire. Les répondants qui ont bien voulu prendre part à ce processus de validation

avaient comme mandat de lire chacun des énoncés du questionnaire et de relever les énoncés leur paraissant problématiques. Ils n'avaient pas à répondre aux énoncés du questionnaire, mais devaient faire une évaluation du temps nécessaire pour le compléter. Les membres de l'équipe de recherche ont identifié quatre élèves et cinq parents pour prendre part au processus de validation. L'évaluation de la clarté des énoncés du questionnaire destiné aux parents a finalement été réalisée par quatre parents d'élèves du primaire. Ce même processus de validation a été entrepris avec quatre élèves du primaire en ce qui concerne le questionnaire s'adressant aux élèves. Après avoir pris connaissance de leurs recommandations et de leurs commentaires, quelques ajustements très minimes ont été faits pour clarifier les énoncés et les questions avant d'arriver à la version finale qui fut utilisée dans cette enquête.

Le questionnaire initial destiné aux élèves du deuxième cycle du primaire a subi des transformations suite aux recommandations des élèves. À la question 8 du questionnaire destiné aux élèves, la formulation de la question a été quelque peu modifiée. « À quelle fréquence as-tu des devoirs et leçons? » a été remplacée dans la version finale du questionnaire par « Quand as-tu des devoirs et leçons? ». De plus, à la question 16, le terme « nécessaires » dans l'expression « les devoirs et leçons sont nécessaires pour m'aider à réussir » a été changé par le terme « importants », ce dernier étant un qualificatif plus significatif pour les élèves.

Les parents qui se sont penchés sur la version préliminaire du questionnaire ont évalué le temps de réponse du questionnaire à 15 minutes environ. Ils ont fait la suggestion que toutes les questions comportant la mention « travaux scolaires » soient traduites plutôt par les termes « devoirs et leçons ». Cette recommandation a été retenue par l'équipe de recherche qui procéda à cette modification.

Collecte des données par l'entremise des questionnaires

Le processus de validation terminé, les questionnaires destinés aux élèves du deuxième cycle du primaire et aux parents étaient prêts pour être distribués auprès des populations ciblées. L'étape de la collecte de données s'est donc effectuée entre février et juin 2005. Le consentement des directions des écoles participantes devait être obtenu avant la tenue de cette étape de la recherche. Après avoir obtenu leur accord, les parents ont été sollicités. Un consentement était également requis pour leur propre participation et la participation de leur enfant. La distribution des questionnaires a été laissée au bon soin de la direction. Les parents avaient un délai moyen de une à deux semaines pour compléter le questionnaire et le retourner à l'équipe de recherche. Le consentement des parents pour la participation des enfants étant obtenu, l'équipe de recherche a pu établir la liste des élèves qui allaient contribuer à la collecte de données en remplissant le questionnaire destiné à leur attention. Les élèves participants ont ensuite été rencontrés en groupe dans leurs milieux scolaires respectifs afin de répondre au questionnaire. Le temps de réponse du questionnaire a varié entre 30 et 40 minutes environ. Un soutien

provenant de deux assistants de recherche leur était offert durant toute la durée de cette tâche afin d'éviter toute ambiguïté.

Validation des protocoles d'entrevue de groupe

Les protocoles d'entrevue ont, quant à eux, subi également une validation préalable à la session de collecte de données. L'équipe de recherche a procédé à sa conception et une validation préliminaire auprès de Deslandes et Rousseau a été entreprise pour évaluer la pertinence et la clarté des questions. Les chercheuses ont porté une attention spéciale à la signification des concepts à mesurer pour que les questions les reflètent de manière juste et avec grande précision. Ensuite, en deuxième étape de validation, les protocoles ont été présentés à des sujets qui correspondaient aux publics ciblés, soit trois élèves du primaire et deux parents qui ne faisaient pas partie des participants de la recherche. Comme pour les questionnaires, les participants qui prenaient part à cette étape de la recherche devaient émettre leurs commentaires sur la clarté des questions et proposer des suggestions.

Par la suite, certains détails dans la formulation des questions ont été modifiés dans chacun des protocoles. Cependant, ces modifications furent mineures et n'ont pas affecté le sens des questions. Après ces étapes de validation, les protocoles d'entrevue pouvaient être utilisés pour l'étape de la collecte des données qualitatives.

Collecte des données par l'entremise des entrevues de groupe

La collecte de données faite par l'entremise des entrevues de groupe s'est effectuée au cours des mois de mai et de juin 2005. Au total, six entrevues de groupe ont été faites. Une seule entrevue a dû être abandonnée puisqu'elle était inaudible. Les élèves participants ont été rencontrés dans leurs écoles respectives. Pour chacune de ces rencontres, deux assistants de recherche se chargeaient de l'animation de la discussion, à l'exception d'une séance où il n'y avait qu'un seul animateur. Des trois groupes de parents qui ont été conviés à prendre part à l'entrevue collective, deux ont été rencontrés à l'école de leur enfant tandis que l'autre groupe a participé à la discussion dans une salle de conférence de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Traitement et analyse

Traitement des données

De l'ensemble des questionnaires conçus pour le projet des devoirs et leçons, seulement les questionnaires répondus par les élèves de quatrième année et les parents de ces enfants sont exploités dans cette recherche. De plus, seulement certaines échelles sont utilisées dans l'étape du traitement des données étant donné l'étendue des informations recueillies grâce à ces questionnaires. En ce qui touche les entrevues de groupe, seulement les questions 1 et 3 du protocole d'entrevue destinée aux élèves et les

questions 1 et 4 du protocole d’entrevue des parents sont exploitées pour fins d’analyses dans le présent projet. Ces dernières ont trait aux croyances (perceptions) des élèves et des parents par rapport à l’utilité des devoirs et leçons, les attitudes des élèves à l’égard des devoirs et leçons ainsi que la perception des parents face aux attitudes de leur enfant.

Questionnaire destiné aux élèves de quatrième année

Il convient de présenter sommairement les questions et les énoncés qui sont utiles pour répondre aux objectifs de la recherche et qui se retrouvent dans le questionnaire administré aux élèves de quatrième année.

Caractéristiques de l’enfant

Deux questions ont trait à certaines caractéristiques des enfants de l’échantillon. Elles ont trait au sexe de l’enfant répondant et à son rendement scolaire.

Sexe de l’enfant répondant. La question 1 demande à l’élève de cocher son sexe : (a) fille ou (b) garçon.

Rendement scolaire de l’élève. À la question 6, l’élève indique s’il (a) a de grosses difficultés à l’école; (b) a des petites difficultés à l’école; (c) réussit bien ou (d) réussit très bien (mesure utilisée dans les études de Deslandes, & Bertrand, 2004, 2005). Pour les fins d’analyses, les données ont été recodées de la façon suivante : (a) éprouve des

difficultés; (b) réussit bien ou très bien. Ce recodage a été nécessaire puisque certaines réponses se présentaient sous un trop faible pourcentage pour en tenir compte.

Caractéristiques des devoirs et leçons

D'autres questions abordent certaines caractéristiques des devoirs et leçons comme leur durée, leur fréquence par semaine ainsi que la proportion de devoirs et leçons habituellement complétée par les enfants.

Durée des devoirs et leçons par soir. La question 7 invite l'élève à cocher la durée des devoirs et leçons par soir : (a) aucun devoir; (b) 5-15 minutes; (c) 15-30 minutes; (d) 30-60 minutes; (e) plus d'une heure.

Fréquence des devoirs et leçons chaque semaine. La question 8 demande à l'élève d'indiquer la fréquence des devoirs et leçons à chaque semaine : (a) tous les soirs; (b) 4 soirs/semaine; (c) 3 soirs/semaine; (d) 2 soirs/semaine; (e) 1 soir/semaine; (f) jamais.

Proportion des devoirs et leçons complétée. La question 9 (tirée des travaux de Cooper, et al., 1998) demande à l'élève de cocher la proportion des devoirs et leçons habituellement complétée : (a) tous mes devoirs et leçons; (b) la plupart de mes devoirs et leçons; (c) une partie de mes devoirs et leçons; (d) aucun de mes devoirs et leçons.

Attitudes à l'égard des devoirs et leçons

Attitudes de l'élève. À la question 10, inspirée de Cooper et al. (1998), l'élève se positionne face à son degré d'appréciation des devoirs et leçons à la maison : (a) j'aime beaucoup; (b) j'aime un peu; (c) ça me laisse indifférent; (d) je n'aime pas du tout.

Croyances liées à la perception de l'utilité des devoirs et leçons

Croyances de l'élève. Une échelle comprenant 6 énoncés (16 à 21) inspirée des écrits de Cooper et ses collègues (1998) et de Epstein et Van Voorhis (2001) se retrouve dans le questionnaire. L'élève doit dire s'il est : (a) fortement en désaccord; (b) en désaccord; (c) en accord ou (d) fortement en accord avec ces énoncés. (6 énoncés, Cronbach = 0,82; exemple de question : « Je pense que les devoirs et leçons sont importants pour m'aider à réussir. »)

Questionnaire destiné aux parents d'élèves de quatrième année

Dans les lignes subséquentes, seront présentés les questions et les énoncés tirés du questionnaire destiné aux parents qui sont retenus pour fins d'analyses dans le cadre de cette recherche.

Caractéristiques sociodémographiques

Les premières questions du questionnaire destiné aux parents portent spécifiquement sur le sexe du parent répondant, le type de famille et le degré de scolarité du parent.

Sexe du parent répondant. À la question 1, le parent doit cocher son sexe : (a) femme ou (b) homme.

Structure familiale. À la question 2, le parent doit indiquer le type de famille qui lui correspond parmi un choix de types de famille : (a) traditionnelle (deux parents biologiques) / (b) monoparentale sans garde partagée / (c) monoparentale avec garde partagée / (d) reconstituée sans garde partagée / (e) reconstituée avec garde partagée / (f) autre (précision demandée). Puis, pour les fins d'analyses, les réponses ont été recodées selon qu'il s'agissait d'une famille (a) traditionnelle ou (b) non traditionnelle.

Niveau de scolarité du parent. À la question 3, le parent indique le plus haut degré d'études complétées : (a) Études primaires / (b) Études secondaires / (c) Études professionnelles au secondaire / (d) Études collégiales / (e) Études universitaires. Pour les fins d'analyses, les réponses ont été recodées comme suit : (a) Études primaires et secondaires; (b) Études collégiales; (c) Études universitaires.

Caractéristiques de l'enfant

Certaines questions se concentrent davantage sur les caractéristiques de l'enfant, soit son sexe et son rendement scolaire.

Sexe de l'enfant. La question 4 du questionnaire demande au parent de cocher le sexe de l'enfant : (a) fille ou (b) garçon.

Rendement scolaire de l'élève. À la question 9, le parent indiquent si son enfant : (a) éprouve des difficultés importantes à l'école; (b) éprouve quelques petites difficultés; (c) réussit bien; (d) réussit très bien. Cette mesure est utilisée dans les études de Deslandes et Bertrand (2004, 2005). Pour les fins d'analyses, les données ont été recodées de la façon suivante : (a) éprouve des difficultés; (b) réussit bien ou très bien.

Caractéristiques des devoirs et leçons

Le questionnaire des parents aborde également certaines caractéristiques des devoirs et leçons comme leur durée, leur fréquence et leur proportion complétée.

Durée des devoirs et leçons par soir. La question 10 invite le parent à cocher la durée des devoirs et leçons par soir : (a) nulle; (b) 5-15 minutes; (c) 15-30 minutes; (d) 30-60 minutes; (e) plus d'une heure.

Fréquence des devoirs et leçons à chaque semaine. La question 11 demande au parent d'indiquer la fréquence des devoirs et leçons chaque semaine : (a) tous les soirs; (b) 4 soirs/semaine; (c) 3 soirs/semaine; (d) 2 soirs/semaine; (e) 1 soir/semaine; (f) jamais.

Proportion des devoirs et leçons complétée. La question 12 est tirée des travaux de Cooper et al. (1998) et demande au parent de cocher la proportion des devoirs et leçons habituellement complétée par son enfant : (a) tous ses devoirs et leçons; (b) la plupart de

ses devoirs et leçons; (c) une partie de ses devoirs et leçons; (d) aucun de ses devoirs et leçons.

Attitudes à l'égard des devoirs et leçons

Attitudes du parent. À la question 13, inspirée des travaux de Cooper et al. (1998), le parent situe son appréciation des devoirs et leçons à la maison : (a) j'aime beaucoup; (b) j'aime un peu; (c) ça me laisse indifférent; (d) je n'aime pas du tout.

Croyances liées à la perception de l'utilité des devoirs et leçons

Croyances du parent. Une échelle mesurant les croyances des parents par rapport à l'utilité des devoirs et leçons comprenant 11 énoncés est présente dans le questionnaire. Ces énoncés (20 à 30) s'inspirent des travaux de Cooper et al. (1998) et de Epstein et Van Voorhis (2001) et réfèrent tous à un aspect de l'utilité des devoirs et leçons. Le parent répondant doit dire s'il est : (a) fortement en désaccord; (b) en désaccord; (c) en accord ou (d) fortement en accord avec ces énoncés. (11 énoncés, Alpha de Cronbach = 0,91; exemple de question : « Je pense que les devoirs et leçons à la maison aident mon enfant à apprendre. »)

Protocole d'entrevue de groupe des élèves

Les questions 1 et 3 discutées dans les entrevues de groupe d'élèves de quatrième année ont été jugées pertinentes dans le cadre de la présente étude. La première question

se lit comme suit : « Trouves-tu que les devoirs et leçons sont importants et pourquoi? » Deux sous-questions suivent : 1) « Est-ce qu'ils t'aident à apprendre et de quelle façon t'aident-ils? » 2) « Est-ce qu'ils t'aident à devenir meilleur à l'école et pourquoi? ». Ceci permettra d'arriver à une compréhension plus juste des croyances des élèves face à l'utilité des devoirs et leçons et de continuer l'exploration des données permettant d'arriver à une meilleure compréhension des réalités mises en scène dans le modèle de Cooper et ses collègues (1998). Cette question amène les élèves interrogés à affirmer leurs croyances face à l'utilité des devoirs et des leçons dans leurs apprentissages.

Quant à la question 3, elle est formulée ainsi : « As-tu toujours le goût de faire tes devoirs et leçons? (Pourquoi?) » Certaines sous-questions permettent d'aborder le sujet sous différentes perspectives (Exemple de sous-questions : « Oublies-tu de les apporter? », « Les remets-tu à plus tard? »).

Protocole d'entrevue de groupe des parents

La question 1 du protocole d'entrevue qui aborde la question des croyances du parent en regard de l'utilité des devoirs et leçons sera examinée de manière attentive. Elle est traduite comme suit dans le protocole d'entrevue : « Trouvez-vous que les devoirs et leçons sont importants? (Pourquoi?) ». Certaines sous-questions accompagnent cette question générale pour faire le tour du sujet (Exemple de sous-question : « Est-ce que les devoirs et leçons l'aident à apprendre? »).

La question 4 du protocole d'entrevue de groupe destiné aux parents sera aussi exploitée puisqu'elle explore plus en profondeur les attitudes des enfants face aux devoirs et leçons et complète admirablement bien nos données quantitatives provenant des questionnaires. Elle présente des informations pertinentes sur le regard que portent les parents ou leur perception face aux attitudes positives ou négatives que leurs enfants adoptent lorsqu'il est question des devoirs et leçons. Il s'agit alors d'une autre perspective d'approche. Dans le protocole, elle se présente comme suit : « Est-ce que votre enfant veut toujours faire ses devoirs? » Des sous-questions permettent de faire le tour de la question (Exemples de sous-questions : « Oublie-t-il de les apporter? », « Les termine-t-il? »)

Types d'analyses

Les questionnaires

Les analyses des données quantitatives recueillies dans les questionnaires sont faites à l'aide du logiciel *Statistical Package for the Social Sciences* (S.P.S.S.), version 13.0 pour Windows. Dans un premier temps, des analyses descriptives de fréquence sont effectuées afin d'identifier les attitudes et les croyances des élèves de quatrième année et de leur parent à l'endroit des devoirs et leçons. Ensuite, pour vérifier à quel point les attitudes et des croyances des enfants se comparent à celles de leur parent, des tests *t* de Students pour données appariées sont entrepris.

Dans un deuxième temps, d'autres analyses descriptives de fréquence sont réalisées afin d'identifier les caractéristiques des devoirs et leçons en termes de proportion de devoirs et leçons complétée, de fréquence et de durée selon la perception des élèves et de leur parent. Des tableaux croisés avec des analyses de chi-carré sont réalisées pour vérifier l'association des réponses des élèves avec celles des parents en ce qui concerne la proportion complétée et la durée. Ce type d'analyses est utilisé lorsque les réponses aux items à l'étude constituent une variable de type catégorielle et non une variable d'intervalle ou d'échelle (Borg et Gall, 1989).

Dans un troisième temps, des analyses corrélationnelles sont réalisées pour dégager les relations entre les attitudes et les croyances des participants à l'égard des devoirs et leçons, les caractéristiques des devoirs et leçons (proportion des devoirs et leçons complétée et durée) et leur rendement scolaire.

En ce qui a trait aux analyses descriptives de fréquence et de comparaison, seuls les questionnaires de quatrième année du primaire pour lesquels la dyade est complète (parent-élève) sont utilisés ($n = 234$). Ce nombre peut varier parfois à cause de certaines données manquantes. Pour les analyses corrélationnelles, l'échantillon total des élèves et des parents est mis à profit.

Les entrevues de groupe

L'analyse thématique des données qualitatives est réalisée à l'aide du logiciel informatique *Atlas-Ti*. Selon Paillé (1996), l'analyse thématique consiste essentiellement à procéder au repérage systématique des thèmes abordés dans un corpus et à leur analyse. Elle peut se réaliser dans le cadre d'une transcription d'entrevues, comme dans le cas présent, d'un document organisationnel ou de notes de terrain. L'analyse thématique est à prime abord une méthode servant à la synthèse des thèmes présents dans le corpus. Cette pratique se révèle un excellent complément à des méthodes plus quantitatives. Le Tableau 34(p.178), présenté dans la section *Appendice*, expose les codes et les familles de codes utilisés pour l'analyse thématique.

Résultats

Ce chapitre porte sur la présentation des résultats de l'étude. Il se divise en deux parties distinctes. La première présente les caractéristiques sociodémographiques des deux échantillons de participants qui ont pris part à cette collecte de données. La seconde section de ce chapitre traite plus spécifiquement des réponses aux questions de recherche posées initialement et contribue donc à l'atteinte de nos objectifs de recherche.

Caractéristiques sociodémographiques des échantillons

Tout d'abord, la première partie porte sur les caractéristiques des élèves répertoriées dans les questionnaires. Dans un second temps, les caractéristiques familiales sont présentées. Il est à noter que toutes les données quantitatives rapportées dans cet ouvrage sont basées sur les pourcentages valides.

Caractéristiques de l'enfant

Les caractéristiques de l'enfant rassemblent les informations touchant le sexe de l'enfant et son rendement scolaire.

○ Sexe de l'enfant

L'échantillon compte exactement 104 filles, soit 44,4 % de l'échantillon total et 130 garçons, soit 55,6 % de l'échantillon (voir Tableau 1).

Tableau 1

Sexe de l'élève répondant

| (<i>n</i> = 234) | <i>n</i> | % |
|-------------------|----------|--------|
| Fille | 104 | 44,4 % |
| Garçon | 130 | 55,6 % |

○

○

○ Rendement scolaire

Selon le point de vue des élèves interrogés dans le cadre de cette recherche, 70,1 % d'entre eux, soit 162 élèves, affirment réussir bien ou très bien à l'école, contre 69 élèves (29,9 %) qui soutiennent éprouver quelques difficultés ou de grosses difficultés.

Chez les parents, cette tendance se maintient relativement puisque selon leurs réponses, 152 élèves (65,5 %) réussissent bien ou très bien à l'école. Près de 80 élèves (34,5 %) éprouveraient quelques petites difficultés ou de grosses difficultés scolaires. Toutes ces informations se retrouvent dans le Tableau 2

Tableau 2
Rendement scolaire selon les élèves et les parents

| Cette année : | Élèves | | Parents | |
|----------------------------------|-----------|--------|-----------|--------|
| | (n = 231) | | (n = 232) | |
| | n | % | n | % |
| L'enfant éprouve des difficultés | 69 | 29,9 % | 80 | 34,5 % |
| L'enfant réussit bien | 162 | 70,1 % | 152 | 65,5 % |

Caractéristiques familiales

Les caractéristiques familiales regroupent essentiellement le sexe du parent répondant, la structure familiale ainsi que le niveau de scolarité du parent répondant.

○ Sexe du parent répondant

Les résultats révèlent que les parents d'élèves de quatrième année qui ont pris part au volet quantitatif de cette étude sont en grande majorité (85,5 %) des femmes. Seulement 14,5 % des personnes interrogées sont des hommes. Donc, sur un total de 234 répondants, 200 personnes sont de sexe féminin et le reste, soit 34 personnes, sont de sexe masculin. Le Tableau 3 présente ces résultats.

Tableau 3

Sexe du parent répondant

| (<i>n</i> = 234) | <i>n</i> | % |
|-------------------|----------|--------|
| Homme | 34 | 14,5 % |
| Femme | 200 | 85,5 % |

○ Structure familiale

Au sein de l'échantillon, 62,1 % des répondants, soit 144 personnes, mentionnent que leur famille est de type traditionnel (c'est-à-dire présence des deux parents biologiques dans le foyer familial) tandis que 88 autres (37,9 %) affirment plutôt appartenir à des familles non traditionnelles. Ainsi, la plupart des élèves de l'échantillon de cette étude proviennent de familles composées de deux parents biologiques. Ces données sont présentées dans le Tableau 4.

Tableau 4

Structure familiale

| (n = 232) | | n | % |
|---|--------------------|-----|--------|
| Traditionnelle (deux parents biologiques) | | 144 | 62,1 % |
| Monoparentale sans garde partagée | | | |
| Monoparentale avec garde partagée | | | |
| Reconstituée sans garde partagée | Non traditionnelle | 88 | 37,9 % |
| Reconstituée avec garde partagée | | | |
| Autre | | | |

○ Scolarité du parent répondant

Comme l'indique le Tableau 5, en ce qui a trait à la scolarité du parent répondant, les résultats sont plus partagés. Alors que 85 d'entre eux (36,6 %) indiquent avoir complété des études primaires, secondaires générales ou professionnelles, 77 répondants (33,2 %) affirment, quant à eux, détenir un diplôme collégial. Pour 70 personnes interrogées (30,2 %), la scolarité se situe au niveau universitaire.

Tableau 5
Scolarité du parent répondant

| (<i>n</i> = 232) | <i>n</i> | % |
|---------------------------------|----------|--------|
| Études primaires et secondaires | 85 | 36,6 % |
| Études collégiales | 77 | 33,2 % |
| Études universitaires | 70 | 30,2 % |

La deuxième section de ce chapitre présente les résultats relatifs aux attitudes des élèves et de leur parent face à la réalisation des devoirs et leçons ainsi qu'à leurs croyances en leur utilité.

Attitudes et croyances des élèves et de leur parent à l'égard des devoirs et leçons

Question 1a) : Quelles sont les attitudes et les croyances des élèves de quatrième année et de leur parent face au sujet des devoirs et leçons?

Pour répondre adéquatement à cette question, les données quantitatives provenant des questionnaires sont d'abord exposées pour chacun des aspects à traiter. Les témoignages recueillis lors des entrevues de groupe suivent ensuite pour apporter un

éclairage nouveau et un approfondissement sur ce qui vient d'être illustré statistiquement.

Sommairement, la présentation des résultats de cette question porte, dans un premier temps, sur les attitudes des élèves à l'égard des devoirs et leçons et sur les attitudes de leur parent, dans un second temps. Ensuite, une partie expose les croyances des élèves face à l'utilité des devoirs et leçons. La présentation des croyances qu'entretiennent les parents face à l'utilité des devoirs et leçons complète le tout.

Attitudes des élèves à l'égard des devoirs et leçons

Les données quantitatives permettent de dresser un portrait général des attitudes des élèves. Puis, les commentaires des élèves amènent à comprendre plus en profondeur les attitudes négatives des élèves, les raisons de ces attitudes négatives, les attitudes variables ou plutôt positives de certains d'entre eux et les raisons de ces attitudes variables ou plutôt positives. Les manifestations des attitudes traitées sous l'angle des oublis ainsi que celles traitées sous l'angle de la proportion des devoirs et leçons complétée par les élèves terminent ce tour d'horizon sur les attitudes des élèves face aux devoirs et leçons.

Ainsi, selon les réponses recueillies dans le cadre du questionnaire destiné aux élèves, il semble que ceux-ci entretiennent des avis partagés en ce qui concerne leur appréciation des tâches relatives aux devoirs et leçons. Près de 45 % d'entre eux, soit

106 répondants, indiquent aimer un peu les devoirs et leçons. Cependant, 73 répondants (31,2 %) affirment qu'ils n'aiment pas du tout les devoirs et leçons. Ainsi, les résultats montrent que les attitudes des élèves sont assez polarisées en ce sens que certains ont des attitudes favorables et plutôt positives en regard des devoirs et leçons tandis que d'autres, entretiennent des attitudes négatives face à ceux-ci. Peu de répondants (13,2 %), soit 31 élèves, montrent des attitudes très positives à l'égard des devoirs et leçons en répondant « J'aime beaucoup » à la question d'appréciation des devoirs et leçons. Les autres, soit 24 répondants (10,3 %), adoptent davantage une attitude plus neutre en affirmant leur indifférence face aux tâches scolaires réalisées à domicile. Le Tableau 6 expose en détails ces résultats.

Tableau 6

Attitudes des élèves à l'égard des devoirs et leçons

| En général, quelle est votre appréciation des devoirs et leçons à la maison? | Élèves (<i>n</i> =234) | |
|--|----------------------------|--------|
| | <i>n</i> | % |
| J'aime beaucoup | 31 | 13,2 % |
| J'aime un peu | 106 | 45,3 % |
| Ça me laisse indifférent | 24 | 10,3 % |
| Je n'aime pas du tout | 73 | 31,2 % |

Il est à noter que l'échelle de réponse suggérée pour cette question est quelque peu débalancée. L'échelle passe de « ça me laisse indifférent » à « je n'aime pas du tout » pour le pôle négatif alors que l'on retrouve « j'aime un peu » et « j'aime beaucoup » pour le pôle positif de l'échelle. Ce problème doit être pris en considération dans l'interprétation des résultats.

Les témoignages recueillis lors des entrevues de groupe permettent d'approfondir la problématique des attitudes des élèves face aux devoirs et leçons ainsi que les raisons de ces attitudes positives ou négatives. Rappelons que 15 élèves et huit parents ont pris part à ces entrevues.

- Attitudes négatives à l'égard des devoirs et leçons

Il semble que les élèves qui ont pris part aux entrevues entretiennent des attitudes davantage négatives face aux devoirs et leçons. Effectivement, il ressort des affirmations des élèves que la majorité d'entre eux ne les aiment pas. Quatre d'entre eux sont catégoriques : « (...) *Ça ne me tente pas* (...) » (R, 0819, E5; EG7, 1485 :1486, E4; EF, 1400, E4) ou « (...) *Je n'ai pas tout le temps le goût* » (EG3, 1510 :1511, E4).

- Raisons des attitudes négatives

Certains témoignages d'élèves conduisent à des explications pour leur manque de motivation à compléter les devoirs et leçons. Plusieurs enfants éprouvent ardemment le désir de jouer et considèrent que la réalisation des devoirs et leçons leur enlève un temps

précieux qui pourrait être utilisé pour des activités ludiques ou sportives. Un élève dit qu'il doit résister à la tentation d'aller rejoindre ses amis pour aller jouer dehors pour pouvoir finir ses devoirs et leçons. À savoir s'il a le goût de faire ses devoirs et leçons, celui-ci rétorque : « (...) *Moi non. [Rire]. Des fois, mes amis m'appellent puis je n'ai jamais fini mes devoirs* » (EG2, 1381 :1382, E4). Un second élève ajoute : « (...) *des fois ça me tente pas de les faire, parce que je vois mes amis qui jouent dehors, (...) je veux aller les rejoindre, (...) je me dépêche (...)* » (EG7, 1485 :1489, E4) Deux autres garçons affirment également qu'ils aimeraient tout simplement mieux aller jouer que de faire leurs devoirs et leçons : « (...) *J'ai pas tout le temps le goût (...) Parce que j'ai plus le goût d'aller jouer* » (EG3, 1510 :1511; 1512 :1513, E4 / EG2, 1553 :1557, E4). Un autre élève dit préférer quand les devoirs sont de courte durée pour pouvoir avoir plus de temps pour jouer : « (...) *Si tu les fais plus vite, bien là tu vas avoir plus de temps libre pour faire des jeux ou des activités plus le fun que de faire des devoirs* » (R, 0808 :0811, E5).

D'autres élèves déclarent plutôt avoir plus le goût d'écouter la télévision que de faire leurs devoirs et leçons : « (...) *J'écoute la télé, puis (...), faudrait faire les devoirs, puis (...) je continue d'écouter la télé* » (R, 0218 :0222, E5). Un second ajoute : « (...) *Ça ne me tente pas non plus parce que j'aime mieux écouter la télé quand il y a des bonnes émissions.* » (R, 0827 :0829, E5)

Un élève soulève également qu'une incompréhension de la matière abordée en classe peut être à l'origine d'une démotivation face aux tâches relatives aux devoirs et leçons : « *Ce qui est plate, c'est que des fois, tu ne comprends rien. Mais chez moi, ma mère va m'aider quand je ne comprends rien* » (R, 0122 :0125, E5). Dans une certaine mesure et selon les compétences du parent, le soutien parental dans les devoirs et leçons assure donc une compréhension plus grande des notions apprises en classe.

Pour un autre élève, après certaines journées de travail scolaire difficiles, il se dit fatigué et n'est pas enclin à fournir les efforts nécessaires pour compléter les tâches relatives aux devoirs et leçons. Il n'est pas d'humeur à poursuivre ses apprentissages scolaires et il ne veut absolument pas faire ses devoirs et leçons. Cette situation entraîne des tensions dans sa famille et cela se termine en chicane. : « *Quand je suis marabout, (...), je crie après, ma mère me crie après* » (R, 0136 :0138, E5).

○ Attitudes variables à l'égard des devoirs et leçons

De manière plus nuancée, une élève affirme trouver le moment des devoirs et leçons à la fois agréable et désagréable, mais surtout désagréable : « (...) *Moi, je trouve ça (...) agréable et désagréable.* » (EG3, 0534 :0535, E4). C'est un moment agréable quand c'est une matière qu'elle aime comme, par exemple, les mathématiques : « (...) *Habituellement, ça ne me tente pas, (...) sauf quand c'est des devoirs de mathématiques, parce que j'aime plus ça (...), je suis plus habituée. (...)J'aime mieux, mais des devoirs comme (...) conjuguer, faire la grammaire, épeler des mots (...)* » (EF2, 1409 :1411;

1415 :1417; 1423 :1427, E4). Néanmoins, c'est un moment désagréable quand il s'agit d'éléments qu'elle a de la difficulté à maîtriser : « (...) *Des divisions ou des multiplications, j'ai plus de difficulté. Même si j'aime les mathématiques, (...) les multiplications, puis les divisions, je n'aime pas ça* » (EF2, 1434 :1438, E4).

○ Raisons des attitudes variables ou plutôt positives

Certains élèves se sont exprimés sur les raisons de leurs attitudes variables ou plutôt positives lorsqu'il est question des tâches relatives aux devoirs et leçons. En fait, trois élèves disent aimer un peu certains devoirs. Cela dépend de la matière à laquelle sont rattachés les devoirs. Il s'agit d'une question de goût ou de préférence personnelle. Un élève mentionne : « (...) *J'aime ceux de mathématiques, d'arts plastiques, mais ceux de français puis les autres, non.* » (EG, 1467 :1471, E4). Un second renchérit : « (...) *J'aime un peu ça à cause de certains devoirs, de français, d'écriture, un peu certains devoirs de maths.* » (EG2, 1477 :1480, E4).

Un garçon dit préférer faire ses devoirs et leçons plutôt que de faire le ménage de sa chambre : « (...) *J'aime mieux faire mes devoirs, parce que ma mère me demande tout le temps de ramasser ma chambre puis ça, c'est plus plate que faire des travaux.* » (EG, 1534 :1538, E4).

○ Manifestations des attitudes traitées sous l'angle des oublis

Il peut arriver que les attitudes négatives des élèves face aux devoirs et leçons se traduisent par des comportements d'oubli du matériel nécessaire à leur réalisation. En effet, deux élèves ont affirmé oublier volontairement leurs devoirs et leçons à certains moments : « (...) *J'oubliais, je faisais par exprès* » (EG4, 1742 :1743, E4 / R, 0906, E5).

D'autres élèves affirment ne jamais oublier, ou presque, d'apporter leurs devoirs et leçons : « *Moi je ne les oublie jamais (...)* » (R, 0876, E5 / R, 0893 :0894, E5 / EF, 1654, E4). Une élève du groupe de discussion mentionne qu'elle a déjà oublié un devoir, mais que c'était parce qu'elle était dans une période où elle était préoccupée : « (...) *J'avais oublié de faire mon devoir d'anglais parce que j'étais trop préoccupée par d'autres choses* » (EF, 1574 :1577, E4). Pour les autres élèves, les oublis sont sporadiques, mais ne sont pas volontaires.

○ Manifestations des attitudes traitées sous l'angle de la proportion de devoirs et leçons complétée

La grande majorité des élèves, soit tous sauf un élève, ayant participé aux entrevues de groupe disent terminer complètement leurs devoirs et leçons. Ils répondent par l'affirmative « *oui* » collectivement (Tous, 1037, E5) lorsque le sujet est abordé. Certains terminent leurs devoirs et leçons le lundi pour avoir du temps pour jouer le reste de la semaine : « (...) *Si on les termine vite, (...) on va pouvoir avoir congé de leçons puis (...) de devoirs (...) j'ai plus de temps pour jouer (...)* » (EG1, 0931 :0936, E4). Pour

un élève du groupe, la situation est quelque peu différente. Il n'a pas le temps de terminer ses devoirs et leçons : « *Non, je n'ai jamais le temps* » (EG, 0338, E4).

En résumé, les attitudes des élèves face à la question des devoirs et leçons sont manifestement partagées et ce, autant dans les réponses fournies dans le questionnaire que dans les témoignages recueillis lors des entrevues de groupe. Même si une majorité d'élèves aiment un peu les devoirs et leçons, quelques-uns semblent éprouver des attitudes négatives qui se traduisent par un manque de motivation évident à fournir les efforts pour accomplir leurs devoirs et leçons. Leur envie de jouer, l'attrait de ce qui est présenté à la télévision, leurs difficultés de compréhension de la matière et la fatigue de la journée de classe sont autant de sources qui influent sur l'apparition d'attitudes négatives à l'égard des devoirs et leçons. Malgré tout, les devoirs et leçons peuvent représenter un attrait pour plusieurs enfants lorsqu'ils sont en lien avec une matière qu'ils affectionnent particulièrement. La grande majorité des élèves ne semblent pas oublier d'apporter leurs devoirs et leçons à la maison. Peu d'enfants les oublient volontairement et presque tous les terminent dans les délais prescrits.

Attitudes des parents à l'égard des devoirs et leçons

Les attitudes des parents sont dévoilées de manière générale par la présentation des données statistiques provenant des réponses au questionnaire écrit destiné aux parents. Les témoignages des parents lors des entrevues traduisent leur perception des attitudes négatives de leur enfant et leur manque de volonté à réaliser les tâches qui composent les

devoirs et leçons. Il est également question des manifestations des attitudes des enfants traitées sous l'angle des oublis et de la proportion des devoirs et leçons complétée.

Un regard attentif est d'abord porté sur les données provenant du questionnaire qui ont trait aux attitudes des parents. Ainsi, comme l'indiquent les données du Tableau 7, ces derniers semblent, quant à eux, entretenir des attitudes très favorables lorsqu'il s'agit des devoirs et leçons. Précisément, 92 parents (40,2 %) affirment aimer beaucoup les devoirs et leçons et 97 parents (42,4 %) disent les aimer un peu. Donc, 82,6 % des parents ont des attitudes positives face aux devoirs et leçons. Près de 15 parents (6,1 %) manifestent une indifférence tandis que 26 répondants (11,4 %) indiquent qu'ils n'aiment pas du tout les devoirs et leçons affichant ainsi des attitudes négatives face à ceux-ci.

Tableau 7

Attitudes des parents à l'égard des devoirs et leçons

| En général, quelle est votre appréciation des devoirs et leçons à la maison? | Parents (<i>n</i> = 229) | |
|--|------------------------------|--------|
| | <i>n</i> | % |
| J'aime beaucoup | 92 | 40,2 % |
| J'aime un peu | 97 | 42,4 % |
| Ça me laisse indifférent | 14 | 6,1 % |
| Je n'aime pas du tout | 26 | 11,4 % |

Il est encore une fois à noter que l'échelle de réponse suggérée pour cette question est quelque peu débalancée. L'échelle passe de « ça me laisse indifférent » à « je n'aime pas du tout » pour le pôle négatif alors que l'on retrouve « j'aime un peu » et « j'aime beaucoup » pour le pôle positif de l'échelle. Ce problème doit être pris en considération dans l'interprétation des résultats.

- Perception des parents sur les attitudes négatives et le manque de volonté de leur enfant à l'égard des devoirs et leçons

Les entrevues permettent d'aborder la perception des parents face aux attitudes de leur enfant lorsqu'il s'agit des devoirs et leçons. Un consensus ressort de leurs échanges. Tous les parents sont unanimes : leur enfant n'aime pas faire les devoirs et leçons. Cette

constatation peut être faite lorsqu'ils répondent unanimement par la négative : « *Non* » lorsque le sujet de l'appréciation globale des devoirs et leçons par leur enfant entre en jeu (Tous les répondants, 1956, E1).

Les parents affirment que les enfants fonctionnent différemment selon leur personnalité. Certains les font rapidement le lundi pour se débarrasser et avoir du temps pour jouer le reste de la semaine : « *Il arrive de l'école, il ouvre ses livres, il fait tous ses devoirs, souvent comme je le disais tantôt, souvent le lundi, il va faire les devoirs de la semaine* » (R2, 0902 :0905, E2). Un second parent ajoute : « (...) *C'est pour se débarrasser* » (R, 1960 :1961, E1). D'autres enfants les reportent toute la semaine : « *C'est ça quand ils sont fatigués (...) ça traîne (...) ça niaise (...) toute la semaine* » (R, 1725; 1730; 1734; 1738, E1). Cette situation est vécue par deux mères qui témoignent du manque de volonté de leur enfant. Ces parents trouvent difficile la mise en œuvre des tâches relatives aux devoirs et leçons. Un parent qualifie même les devoirs et leçons de « corvée » : « (...) *Ses, leçons/devoirs, c'est une corvée, c'est pénible (...) Très difficile. C'est un devoir chaque soir (...) Ce n'est pas qu'il ne réussit pas, (...) mais il ne veut pas. Aucune volonté* » (R2, 0910 :0912; 0920 :0922, E2). Ce parent affirme qu'il doit continuellement inciter un de ses enfants à faire ses travaux scolaires à la maison : « (...) *Il faut toujours les pousser pour qu'ils fassent leurs travaux* » (R2, 1590 :1591, E3). Il indique que lorsque lui et son enfant ont plus de difficulté à faire les devoirs et leçons, ils changent de tâches et y reviennent plus tard :

« (...) *On essaie de prendre un moment un peu plus calme puis, des fois, si on voit que le devoir n'avance pas, on va tomber à la*

lecture, au vocabulaire. Tu sais, des fois son humeur va changer on va pouvoir ramener au devoir (...). » (R2, 0930 :0938, E2).

○ Manifestations des attitudes des enfants traitées sous l'angle des oublis

La plupart des parents, soit tous sauf deux parents, soulignent quelques oublis de matériel empêchant la réalisation des devoirs et leçons. Ils répondent tour à tour par l'affirmative (R, 1977; 1981; 1985; 1989; 1993, E1) pour indiquer que leur enfant oublie son matériel à l'école quelquefois. Cependant, selon leur perception, les enfants ne le font pas volontairement.

Une mère poursuit la discussion par rapport au contexte dans lequel des oublis se produisent : « (...) *On était peut-être un petit peu plus relaxe, (...) on insistait un peu moins puis on se couchait peut-être un petit peu plus tard (...). C'est arrivé deux ou trois soirs (...)* » (R1, 1114 :1118, E2).

Un parent apporte une nuance en soulignant que cela dépend de l'enfant dont il s'agit. Dans le cas de son aîné, il n'oublie presque jamais son matériel relatif aux devoirs et leçons. C'est très différent de la situation de son plus jeune qui a des oublis fréquents durant la semaine : « *Pour mon garçon de quatrième année, très rarement. Pour mon garçon de troisième année, très souvent. Je ne peux pas vous dire si c'est volontaire, je n'en ai aucune espèce d'idée, mais il oublie. Il oublie fréquemment ses choses* » (R2, 1070 :1074, E2).

Pour une des mères, elle est persuadée que les oublis de son enfant sont volontaires.

Elle répond spontanément :

« D'après moi, oui. (...) Il va toujours me dire : « Ah bien l'enseignant nous a demandé de nous dépêcher (...) ou elle ne l'a pas écrit au tableau. » (...) Je lui dis : « Ah veux-tu que j'écrive à l'enseignant (...) ? » Il me regarde, puis il dit : « Ah non, c'est peut-être moi qui l'ai oublié. » (R, 2006 :2013, E1).

De plus, un parent fait la constatation que les oublis de son enfant sont reliés à une matière en particulier: *« (...) Ça arrive à l'anglais. L'anglais, je n'en ai pas fait beaucoup cette année (...). Je ne pense pas que ce soit volontairement (...) » (R1, 0988; 0997 :0998, E3).*

○ Manifestations des attitudes des élèves traitées sous l'angle de la proportion de devoirs et leçons complétée

Un parent affirme que son enfant termine ses devoirs et leçons, plus souvent en avance qu'à la dernière minute (R1, 0676, E2). Il continue en disant que son enfant fait même de la lecture d'enrichissement lorsqu'il a complété sa lecture de la semaine et ses autres travaux : *« Oui. Il le fait. Il est capable de me dire en gros ce que c'est, puis souvent on va lire autre chose » (R1, 0676 :0678, E2).*

D'autres parents disent qu'ils les font progressivement avec leur enfant durant toute la semaine, dans le cas des feuilles de route hebdomadaires : *« (...) Je ne lui demanderais jamais tout au complet dans le même soir (...). Ça se fait un petit peu différemment chaque soir, mais habituellement on passe à travers » (R, 0774 :0778, E2).*

Certains enfants qui décident d'étendre sur plusieurs jours leurs devoirs et leçons et qui étirent cela jusqu'au dernier soir les complètent à temps aussi. C'est le cas de l'enfant d'une des mères interrogées (R, 1924, E1).

En résumé, les parents arborent des attitudes positives face aux devoirs et leçons. Pourtant, ils observent chez leur enfant des attitudes plutôt négatives. Selon leurs perceptions, les enfants n'aiment pas faire leurs devoirs et leçons. Ils les font rapidement pour s'en dégager le plus vite possible ou ils les remettent à plus tard. Les parents notent le manque de volonté de leur enfant et ils doivent souvent insister pour que le travail soit complété. Les enfants oublient quelquefois à l'école leurs effets scolaires nécessaires à la réalisation des devoirs et leçons, mais seulement quelques-uns les oublient intentionnellement. Selon les parents, les devoirs sont complétés entièrement par les élèves et sont remis à la date prévue, malgré certaines résistances et un manque de motivation évident de la part des enfants.

Croyances des élèves reliées à leur perception de l'utilité des devoirs et leçons

Cette partie est consacrée aux croyances des enfants face à l'utilité des devoirs et leçons. Les données quantitatives et qualitatives sont exposées et traduisent dans quelle mesure les enfants croient en leur utilité. Les élèves se prononcent d'abord sur l'utilité des devoirs et leçons pour réussir à l'école. À cela s'ajoute l'utilité des devoirs et leçons pour devenir meilleurs à l'école, pour poursuivre les études et pour obtenir un bon emploi. Figurent ensuite la perception des élèves face à l'utilité des devoirs et leçons

pour apprendre globalement, pour apprendre à compter et pour apprendre à lire et écrire. Ensuite, leur perception de l'utilité des devoirs et leçons pour développer un intérêt pour l'école, pour aider à organiser le temps ainsi que pour aider au développement des habiletés de travail de l'enfant sont mises de l'avant. À la toute fin, les élèves se prononcent sur l'utilité des devoirs et leçons en général.

○ Utilité des devoirs et leçons pour réussir

Globalement, dans le questionnaire, les élèves ont manifesté majoritairement leur accord à l'énoncé qui stipule que les devoirs et les leçons à la maison sont utiles pour aider à réussir. Exactement, 113 d'entre eux (48,3 %) indiquent qu'ils sont fortement en accord et 91 participants (38,9 %) se disent en accord. Seulement 23 élèves (9,8 %) se prononcent plutôt en désaccord et sept enfants (3 %) répondent qu'ils sont fortement en désaccord face à cet énoncé. Ainsi, il est possible d'affirmer que 87,2 % des élèves croient en cette affirmation contre un pourcentage minime qui se situe à 12,8 % qui sont en désaccord (voir Tableau 8).

Tableau 8

Utilité des devoirs et leçons pour réussir (selon les élèves)

| Je pense que les devoirs et leçons à la maison sont importants pour m'aider à réussir | Élèves (<i>n</i> = 234) | |
|---|-----------------------------|--------|
| | <i>n</i> | % |
| Fortement en désaccord | 7 | 3 % |
| En désaccord | 23 | 9,8 % |
| En accord | 91 | 38,9 % |
| Fortement en accord | 113 | 48,3 % |

Cette perception que les devoirs et leçons sont utiles pour aider à réussir se retrouve également dans le témoignage de certains enfants qui ont pris part aux entrevues. Un d'entre eux souligne que les devoirs et leçons sont importants puisque si les enfants ne les font pas, ils vont redoubler : « *Tu risques de plus redoubler ton année* » (EF2, 0096 :0097, E4).

- Utilité des devoirs et leçons pour devenir meilleur à l'école

De manière plus précise, les élèves qui ont participé aux entrevues de groupe ont non seulement affirmé que les devoirs et leçons aident à la réussite, mais qu'ils favorisent également le rendement scolaire. Cette croyance ou cette perception transparaît dans les

commentaires de tous. Les élèves interrogés sont unanimes : les devoirs et leçons les aident à réussir davantage à l'école (Tous les répondants, 0111; 0114, E5).

- Utilité des devoirs et leçons pour la poursuite des études et l'obtention d'un bon emploi

Les élèves ont mentionné l'importance des devoirs et leçons en ce qui a trait à leur utilité dans la poursuite de leurs études. Cette croyance en l'utilité s'est révélée uniquement dans le cadre d'une entrevue. Un enfant mentionne que les devoirs et leçons permettent d'avancer dans la vie : « (...) *je trouve que c'est important parce que (...), c'est pour bien apprendre puis sinon, on ne va pas tellement avancer dans vie* » (R, 0044 :0046, E5). Un autre souligne que les devoirs et leçons l'aident à connaître plus de choses et à s'en souvenir pour la poursuite des études au secondaire : « (...) *c'est important parce sinon admettons que tu arrives au secondaire, puis tu ne connais plus rien, tu te souviens de rien, puis tu vas faire dur un petit peu* » (EG1, 0026 :0029, E4).

De plus, les élèves évoquent l'importance des devoirs et leçons pour occuper un bon emploi qui leur permettra de ne pas avoir de soucis financiers. Ce jeune garçon l'évoque clairement : « (...) *si tu apprends rien, tu vas avoir une moins bonne job* » (EG4, 0086 :0087, E4).

Une élève expose les bienfaits des devoirs et leçons et leur impact positif sur les deux aspects mentionnés par les deux élèves précédents, soit l'impact sur la réussite

scolaire et l'obtention du diplôme ainsi que les répercutions possibles sur le marché de l'emploi : « (...) *quand tu vas arriver au secondaire pour avoir ton diplôme (...), pour avoir un travail, (...) je pense que tu vas pas n'avoir, si tu fais pas tes devoirs* » (EF1, 0171, E4). Un autre croit que de ne pas faire ses devoirs et leçons, et par le fait même ne pas apprendre, pourrait couper la voie vers un bon emploi et amènerait à devenir pauvres et malheureux : « (...) *pour apprendre. Si tu n'apprends pas, tu vas avoir de la misère à te trouver un travail, puis, si tu ne trouves pas un travail, tu vas devenir pauvre* » (R, 0019 :0022, E5).

○ Utilité des devoirs et leçons pour apprendre

Les données provenant du questionnaire présenté aux enfants montrent que les élèves de quatrième année perçoivent que les devoirs et leçons sont utiles pour apprendre, et ce, de manière globale. Près de 150 répondants (63, 9 %) indiquent qu'ils demeurent fortement en accord avec cette affirmation et 62 élèves (26,6 %) expriment eux aussi leur accord, mais de manière moins prononcée. Il est donc possible de conclure que 90,5 % de l'échantillon d'élèves se disent en accord avec le fait que les devoirs et leçons sont utiles pour apprendre. Toutefois, 18 élèves interrogés (7,7 %) mentionnent être en désaccord et quatre élèves (1,7 %) sont fortement en désaccord. Donc, seulement 9,4 % des élèves ne croient pas en cette affirmation. Le Tableau 9 expose ces résultats.

Tableau 9

Utilité des devoirs et leçons pour apprendre (selon les élèves)

| Je pense que les devoirs et leçons à la maison m'aident à apprendre | Élèves (<i>n</i> = 233) | |
|---|-----------------------------|--------|
| | <i>n</i> | % |
| Fortement en désaccord | 4 | 1,7 % |
| En désaccord | 18 | 7,7 % |
| En accord | 62 | 26,6 % |
| Fortement en accord | 149 | 63,9 % |

Dans le cadre des entrevues, trois élèves ont également déclaré que les devoirs et leçons les aident à mieux apprendre. Un garçon y va d'un commentaire général : « (...) *il faut les faire parce (...) si tu ne les fais pas, tu ne vas rien apprendre* » (EG2, 0039 :0041, E4).

Un second affirme que les devoirs et leçons aident à apprendre une multitude de choses : « (...) *Les devoirs, (...) c'est important, parce que s'il n'y en aurait pas, tu n'apprendrais rien, puis (...) quand le prof (...) demanderait des questions, (...) on ne saurait pas quoi répondre* » (EG3, 0050 :0055, E4).

- Apprendre à compter

De même, les commentaires des élèves ont également conduit à préciser le rôle important des devoirs et leçons dans l'apprentissage et leur utilité pour apprendre des notions précises ainsi que pour pratiquer des habiletés. Effectivement, deux élèves conçoivent que les devoirs et leçons sont importants et utiles pour apprendre à utiliser les notions de mathématiques. Un élève donne l'exemple de l'importance d'apprendre les tables de multiplication qui sont souvent mémorisées et apprises dans le cadre des devoirs et leçons : « (...) *c'est important, parce que si, mettons, tu arrives à la maison, (...) puis tes parents demandent (...) une multiplication (...). Tu ne sais jamais rien* » (EF1, 0062 :0064; 0067 :0069, E4).

De manière plus pratique, un autre élève donne l'exemple de l'importance de bien apprendre les mathématiques dans le cadre des devoirs et leçons pour être en mesure, par la suite, d'appliquer les notions dans des situations concrètes de la vie courante comme, par exemple, compter efficacement le prix des achats : « (...) *Ça nous sert (...) plus tard, mettons, au magasin, ils nous disent un tel prix, bien là si on ne le sait pas bien, on ne pourra pas vraiment (...)* » (R, 0055 :0058, E5).

- Apprendre à lire et à écrire

Certains élèves ont également abordé l'importance des devoirs et leçons pour apprendre des notions et pratiquer des habiletés qui sont reliées plus précisément au français. Un élève affirme que les devoirs et leçons sont importants pour savoir lire.

Pour lui, savoir lire est indispensable pour ne pas être embarrassé dans le futur par un manque de connaissances sur ce plan : « (...) *si tu ne sais pas, admettons, bien lire, peut-être que tu vas faire rire de toi puis, ça ne sera pas le fun* » (R, 0036 :0039, E5). De plus, un élève dit aussi que les devoirs et leçons aident à mieux écrire et que c'est important de savoir écrire pour rédiger des lettres : « (...) *pour écrire, pour des fois, tu sais pas écrire des lettres, puis tu sais pas comment écrire* » (R, 0094 :0096, E5).

○ Utilité des devoirs et leçons pour augmenter l'intérêt pour l'école

Selon les informations qui ressortent des réponses émises dans le questionnaire des élèves, il semble bien que les avis soient plus partagés. Exactement 54 répondants, soit 23, 4%, se disent fortement en accord avec l'affirmation que les devoirs et leçons les aident à avoir un intérêt pour l'école et 84 élèves (36,4 %) affirment être en accord. Par ailleurs, un pourcentage appréciable (25,5 %), soit 59 répondants, manifestent leur désaccord et 34 membres de la population sondée (14,7 %) affirment qu'ils sont fortement en désaccord. C'est ainsi dire que 59,8 % des élèves croient en l'utilité des devoirs et leçons pour les aider à avoir un intérêt pour l'école et que 40,2 % d'entre eux ne croient pas en cela. Ces données sont davantage mitigées (voir Tableau 10).

Tableau 10

Utilité des devoirs et leçons pour augmenter l'intérêt pour l'école (selon les élèves)

| Je pense que les devoirs et leçons à la maison m'aident à avoir un intérêt pour l'école | Élèves (<i>n</i> = 231) | |
|---|-----------------------------|--------|
| | <i>n</i> | % |
| Fortement en désaccord | 34 | 14,7 % |
| En désaccord | 59 | 25,5 % |
| En accord | 84 | 36,4 % |
| Fortement en accord | 54 | 23,4 % |

Lors des entrevues, les élèves ne font pas mention de cet aspect de l'utilité des devoirs et leçons.

○ Utilité des devoirs et leçons pour aider à aimer l'école

Face à cet énoncé, les opinions sont très partagées. Comme l'indiquent les données du Tableau 11, seulement 37 répondants (15,8 %) se disent fortement en accord avec l'énoncé qui stipule que les devoirs et leçons les aident à aimer l'école. Un plus grand pourcentage (33,3 %) des répondants manifestent leur accord face à cette affirmation. Ceci représente l'opinion de 78 enfants. Néanmoins, 27,4 % de la population d'élèves interrogés, soit 64 personnes, se prononcent en désaccord et 55 élèves (23,5 %) répondent qu'ils sont fortement en désaccord.

Tableau 11

Utilité des devoirs et leçons pour aider à aimer l'école (selon les élèves)

| Je pense que les devoirs et leçons à la maison m'aident à aimer l'école | Élèves (<i>n</i> = 234) | |
|--|-----------------------------|--------|
| | <i>n</i> | % |
| Fortement en désaccord | 55 | 23,5 % |
| En désaccord | 64 | 27,4 % |
| En accord | 78 | 33,3 % |
| Fortement en accord | 37 | 15,8 % |

En entrevue, ce sujet n'a pas été développé dans les propos tenus par les élèves.

○ Utilité des devoirs et leçons pour mieux organiser le temps

Les élèves semblent croire en l'utilité des devoirs et leçons pour les aider à organiser leur temps. En effet, alors que 73 élèves (31,5 %) soulignent qu'ils sont fortement en accord avec cette idée et que 81 autres (34,9 %) expriment leur accord, seulement 21,6 % des répondants, soit 50 personnes, sont en désaccord et 28 élèves (12,1 %) se disent fortement en désaccord. À la lumière de ces résultats, il ressort qu'une majorité d'élèves, soit 66,4 % d'entre eux, sont convaincus que les devoirs et leçons les aident à organiser leur temps (voir Tableau 12).

Tableau 12

Utilité des devoirs et leçons pour mieux organiser le temps (selon les élèves)

| Je pense que les devoirs et leçons à la maison... m'aident à organiser mon temps | Élèves (<i>n</i> = 232) | |
|---|-----------------------------|--------|
| | <i>n</i> | % |
| Fortement en désaccord | 28 | 12,1 % |
| En désaccord | 50 | 21,6 % |
| En accord | 81 | 34,9 % |
| Fortement en accord | 73 | 31,5 % |

En entrevue, cet aspect de l'utilité des devoirs et leçons n'a pas été mentionné.

○ Utilité des devoirs et leçons développer des habiletés de travail

Comme le souligne le Tableau 13, les élèves croient majoritairement (87,2 %) que les tâches scolaires réalisées à la maison sont utiles pour les aider à développer leurs habiletés de travail. En effet, 112 élèves (47,9 %) se disent fortement en accord avec cette idée et 39,3 % des autres, soit 92 élèves, sont en accord. De plus, 25 enfants (10,7 %) révèlent leur désaccord tandis que d'autres (2,1 %), au nombre de cinq, répondent qu'ils sont fortement en désaccord.

Tableau 13

Utilité des devoirs et leçons pour développer des habiletés de travail (selon les élèves)

| Je pense que les devoirs et leçons à la maison m'aident à développer des habiletés de travail | Élèves (<i>n</i> = 234) | |
|---|-----------------------------|--------|
| | <i>n</i> | % |
| Fortement en désaccord | 5 | 2,1 % |
| En désaccord | 25 | 10,7 % |
| En accord | 92 | 39,3 % |
| Fortement en accord | 112 | 47,9 % |

En entrevues, les enfants n'ont pas abordé ce sujet.

○ Utilité générale des devoirs et leçons

Dans le cadre des entrevues de groupe, deux élèves soulignent l'importance générale des devoirs et leçons tout en affirmant qu'ils ne les aiment pas nécessairement pour autant. À savoir s'ils trouvent important le fait de compléter leurs devoirs et leçons sans toutefois aimer cette activité, ces élèves répondent affirmativement (EG2 et EG3, 1563; EG2, 1568, E4).

En résumé, la majorité des élèves perçoivent que les devoirs et leçons sont utiles pour les aider à réussir à l'école. Plusieurs enfants considèrent même que le fait de faire

leurs devoirs et leçons les amène à devenir meilleurs à l'école et les aide dans la poursuite de leurs études ainsi que dans l'obtention d'un bon emploi futur. Ils considèrent également que les devoirs et leçons demeurent utiles dans leurs apprentissages et dans le développement de leurs habiletés de travail. De plus, un grand nombre d'entre eux croient que la réalisation des devoirs et leçons les entraîne à mieux gérer leur temps. Cependant, les avis semblent plus partagés concernant l'utilité des devoirs et leçons pour aider à avoir un intérêt pour l'école et pour aider à aimer l'école. De manière générale, les élèves croient en l'utilité des devoirs et leçons même s'ils sont peu motivés à les réaliser.

Croyances en l'utilité des devoirs et leçons chez les parents

Les croyances qu'entretiennent les parents face à l'utilité des devoirs et leçons sont présentées dans les lignes subséquentes. Les parents se prononcent sur l'utilité des devoirs et leçons pour aider l'élève à apprendre, assurer un suivi des apprentissages, communiquer avec l'enfant, aider les élèves en difficulté, réussir, communiquer avec l'enseignant, réviser les notions vues en classe, augmenter l'intérêt de l'élève envers l'école, l'aider à développer son autonomie, l'aider à gérer son temps ainsi que pour l'aider à développer des habiletés de travail. De plus, d'autres perceptions de l'utilité qui ressortent des échanges lors des discussions sont mises de l'avant. C'est le cas pour l'utilité des devoirs et leçons pour cerner les difficultés des enfants et pour pallier aux inattentions vécues en classe.

○ Utilité des devoirs et leçons pour aider à apprendre

Selon le point de vue d'une forte majorité de parents (91 %), les devoirs et leçons aident l'enfant à apprendre. Précisément 75 parents (32,2 %) mentionnent qu'ils sont fortement en accord avec cet énoncé et un nombre appréciable de parents (58,8 %), soit 137 d'entre eux, manifestent leur accord, contre 20 parents (8,6 %) qui se disent en désaccord et un seul (0,4 %) qui répond plutôt qu'il est fortement en désaccord avec cette affirmation. Ces résultats sont présentés dans le Tableau 14.

Tableau 14

Utilité des devoirs et leçons pour aider à apprendre (selon les parents)

| Je pense que les devoirs et leçons à la maison aident mon enfant à apprendre | Parents (<i>n</i> = 233) | |
|---|------------------------------|--------|
| | <i>n</i> | % |
| Fortement en désaccord | 1 | 0,4 % |
| En désaccord | 20 | 8,6 % |
| En accord | 137 | 58,8 % |
| Fortement en accord | 75 | 32,2 % |

Lors des entrevues, aucun parent ne mentionne que les devoirs et leçons sont importants pour apprendre à lire, écrire et compter, contrairement aux enfants qui en ont

fait mention. De plus, l'utilité des devoirs et leçons pour apprendre de manière générale n'est pas présente dans les propos des participants aux discussions.

○ Utilité des devoirs et leçons pour assurer un suivi des apprentissages

Une fois de plus, une forte majorité de parents (96,2 %) manifestent leur accord avec le fait que les devoirs et leçons sont utiles pour assurer un suivi des apprentissages faits en classe. Plus exactement, 108 parents (46,4 %) et 116 répondants (49,8 %) affirment respectivement être fortement en accord et en accord avec cette idée. Peu de parents, soit huit d'entre eux, se disent en désaccord (3,4 %) alors qu'un seul parent (0,4 %) mentionne qu'il est fortement en désaccord (voir Tableau 15).

Tableau 15

Utilité des devoirs et leçons pour assurer un suivi des apprentissages (selon les parents)

| Je pense que les devoirs et leçons à la maison me permettent d'être au courant des apprentissages de mon enfant | Parents (<i>n</i> = 233) | |
|---|------------------------------|--------|
| | <i>n</i> | % |
| Fortement en désaccord | 1 | 0,4 % |
| En désaccord | 8 | 3,4 % |
| En accord | 116 | 49,8 % |
| Fortement en accord | 108 | 46,4 % |

Dans le même ordre d'idées, lors des entrevues de groupe, un parent dit que les devoirs et leçons sont importants pour savoir ce qui se passe dans la classe et ce que les enfants apprennent. Les devoirs et leçons permettent donc aux parents d'être au fait de l'évolution de leur enfant, de ses forces et de ses faiblesses et l'aider à cheminer dans ses difficultés : *« En ayant les devoirs et leçons, on voit où notre enfant est rendu. Le cheminement, puis les difficultés (...) je trouve ça bien parce qu'on voit notre enfant travailler, je pense que c'est super important (...) »*(R, 0028 :0034, E1). Une autre mère rétorque : *« (...) pour avoir un suivi, parce que sinon on saurait plus ou moins ce qui se passe. Puis voir l'évolution de l'enfant »* (R1, 0023 :0025, E2).

Malgré tout, un parent soulève la possibilité que les élèves aient un ajout d'une demi-heure de temps de classe pour faire leurs devoirs et leçons à l'école. La mère souligne les difficultés de conciliation entre les horaires de travail et les devoirs et leçons et affirme que plusieurs parents et enfants seraient en accord avec ce changement. En dépit de sa position, cette mère souligne tout de même l'importance d'avoir un suivi. Elle dit que ce suivi pourrait être différent de celui donné en ce moment dans les devoirs et leçons sans toutefois préciser la forme qu'il pourrait prendre :

« (...) ça nous permet (...) de voir l'évolution. Mais, (...) je pense que l'enfant serait peut-être plus d'accord à passer une demi-heure ou une heure de plus à l'école pour éviter des leçons et devoirs le soir. Avec la société d'aujourd'hui, on est tous à la course, (...) ce n'est pas toujours évident. (...) Ça ne déplairait pas à certains (...) que l'école finisse vers quatre heure, quatre heure et quart. Les enfants arriveraient à la maison en même temps que les parents puis la révision pourrait être moins longue (...). Sauf qu'il faudrait qu'il reste quelque chose pour avoir un suivi avec les enfants parce que si on déconnecte complètement

l'école de la maison, nous en tant que parent, ça va être beaucoup plus difficile. » (R2, 0035 :0043; 0067 :0081, E2).

○ Utilité des devoirs et leçons pour communiquer avec l'enfant

Comme le souligne le Tableau 16, les parents semblent croire, en grande majorité, que les devoirs et leçons sont utiles pour communiquer avec leur enfant. Approximativement 170 parents de l'échantillon total, soit 73,1 %, se disent en accord avec cette idée à différents degrés. En effet, une quarantaine d'entre eux (17,3 %) sont fortement en accord et 129 parents (55,8 %) en accord. Toutefois, 54 parents (23,4 %) manifestent leur désaccord face à cet énoncé alors que huit autres (3,5 %) sont fortement en désaccord.

Tableau 16

Utilité des devoirs et leçons pour communiquer avec l'enfant (selon les parents)

| Je pense que les devoirs et leçons à la maison me permettent de mieux communiquer avec mon enfant | Parents (<i>n</i> =231) | |
|---|-----------------------------|--------|
| | <i>n</i> | % |
| Fortement en désaccord | 8 | 3,5 % |
| En désaccord | 54 | 23,4 % |
| En accord | 129 | 55,8 % |
| Fortement en accord | 40 | 17,3 % |

Lors des échanges réalisés au cours des entrevues de groupe, cette même tendance a été observée. Une mère constate que les parents communiquent avec leur enfant par l'entremise des devoirs et leçons pour les aider dans leurs difficultés et ainsi éviter que les problèmes de compréhension perdurent dans le temps. Les parents peuvent intervenir au moment même où l'enfant en a besoin puisqu'ils sont au courant quotidiennement de ce que leur enfant apprend et ce qu'il trouve plus difficile à comprendre: « (...) *s'il a de la difficulté (...), on peut le voir tout de suite puis on peut (...) communiquer ou essayer de lui expliquer tout de suite* » (R2, 0037 :0040, E3).

○ Utilité des devoirs et leçons pour les élèves en difficulté

Les parents perçoivent que les devoirs et leçons sont utiles pour les élèves en difficulté. En effet, 80 parents (34,6 %) sont fortement en accord avec l'énoncé qui leur est présenté dans le questionnaire sur cet aspect de l'utilité des devoirs et leçons et 99 parents (42,9 %) se disent en accord. Un moins grand nombre de parents expriment leur désaccord, soit 41 parents (17,7 %) qui se disent en désaccord tandis et 11 parents (4,8 %) étant fortement en désaccord (voir Tableau 17).

Tableau 17

Utilité des devoirs et leçons pour les élèves en difficulté (selon les parents)

| Je pense que les devoirs et leçons à la maison sont utiles aux enfants qui ont plus de difficultés scolaires | Parents (<i>n</i> =231) | |
|--|-----------------------------|--------|
| | <i>n</i> | % |
| Fortement en désaccord | 11 | 4,8 % |
| En désaccord | 41 | 17,7 % |
| En accord | 99 | 42,9 % |
| Fortement en accord | 80 | 34,6 % |

Dans une des entrevues réalisées, une mère parle de ses enfants qui sont gênés de demander des explications à leur enseignant quand ils ne comprennent pas. Elle dit que les devoirs et leçons aident à voir ce qu'ils ne comprennent pas et permettent de les aider. Ils sont moins gênés d'en parler spontanément avec leur mère. De plus, en sachant qu'ils ont de la difficulté à poser des questions, elle les incite à poser des questions à l'enseignant. Elle souligne que les devoirs et leçons permettent une bonne révision de la matière et donnent une autre occasion d'expliquer différemment les notions. Quelquefois, l'enseignant explique d'une certaine manière, mais peut-être que l'enfant comprend mieux d'une autre façon et avec d'autres exemples. Les devoirs et leçons permettent aussi à ses enfants de réexpliquer dans leurs propres mots la matière, ce qui leur permet de l'assimiler davantage. Sans les devoirs et leçons, elle se demande même

ce que feraient ses enfants à l'école quand ils ne comprendraient pas. À savoir si les devoirs et leçons sont importants, celle-ci répond :

« (...) il va arriver à la maison avec ses travaux, (...) il dit : « Maman, je n'ai rien compris. » Je lui dis : « Pourquoi tu n'es pas allé voir le professeur? » (...) Il faut que je le pousse un petit peu (...) je me dis que s'il n'avait pas ses leçons/devoirs, qu'est-ce qu'il ferait à l'école? Irait-il voir le professeur, ou...? Puis des fois de la façon que le professeur explique, c'est bien, mais le fait de le réviser puis lui, de me l'expliquer, ça va l'aider à comprendre ses choses » (R2, 0427 :0448, E2)

○ Utilité des devoirs et leçons pour réussir

Les parents perçoivent, dans une large proportion, que les devoirs et leçons favorisent la réussite scolaire. Un très fort pourcentage de parents (84,1 %) se disent en accord avec cette idée à divers degrés. De ce pourcentage, 80 parents (34,5 %) sont fortement en accord tandis que 115 répondants (49,6 %) révèlent leur accord. Cependant, 33 parents (14,2 %) émettent leur désaccord et quatre parents (1,7 %) se prononcent fortement en désaccord avec cet aspect de la perception de l'utilité des devoirs et leçons (voir Tableau 18).

Tableau 18

Utilité des devoirs et leçons pour réussir (selon les parents)

| Je pense que les devoirs et leçons à la maison favorisent la réussite scolaire | Parents (<i>n</i> = 232) | |
|---|------------------------------|--------|
| | <i>n</i> | % |
| Fortement en désaccord | 4 | 1,7 % |
| En désaccord | 33 | 14,2 % |
| En accord | 115 | 49,6 % |
| Fortement en accord | 80 | 34,5 % |

Pour appuyer ces résultats, deux parents affirment en entrevues que les devoirs et leçons aident, de façon générale, à la réussite scolaire de leur enfant. Plusieurs parents répondent par l'affirmative lorsque le sujet est abordé (R2, 0477, E2; R1, 0186, E3; R2, 0190, E3).

○ Utilité des devoirs et leçons pour communiquer avec l'enseignant

Comme l'indique clairement le Tableau 19, une grande proportion de parents, soit 64,5 %, considèrent que les devoirs et leçons sont utiles pour communiquer avec l'enseignant de leur enfant. Un peu plus de 30 parents (14,3 %) sont fortement en accord alors que 116 parents (50,2 %) sont en accord avec cet énoncé. Pourtant, 82 répondants

(35,5 %) ne croient pas en cette affirmation puisque 69 parents (29,9 %) sont en désaccord et 13 autres (5,6 %) sont fortement en désaccord.

Tableau 19

Utilité des devoirs et leçons pour communiquer avec l'enseignant (selon les parents)

| Je pense que les devoirs et leçons à la maison me permettent de mieux communiquer avec l'enseignant de mon enfant. | Parents (n =231) | |
|--|---------------------|--------|
| | n | % |
| Fortement en désaccord | 13 | 5,6 % |
| En désaccord | 69 | 29,9 % |
| En accord | 116 | 50,2 % |
| Fortement en accord | 33 | 14,3 % |

Selon un parent qui s'est exprimé lors des discussions, les devoirs et leçons permettent de constater les difficultés de l'enfant et communiquer avec l'enseignant pour qu'il l'aide. : « (...) *Ça nous permet de vérifier les difficultés de l'enfant, puis ça permet aussi la communication avec les professeurs (...)* » (R, 0054 :0056, E1).

○ Utilité des devoirs et leçons pour réviser

Beaucoup de parents (80,1 %) semblent croire que les devoirs et leçons sont utiles pour réviser les notions vues en classe. Alors que 76 parents (32,9 %) sont

fortement d'accord avec cette idée, 109 autres (47,2 %) se disent en accord. Seulement 40 parents (17,3 %) se considèrent en désaccord et six parents (2,6 %), fortement en désaccord (voir Tableau 20).

Tableau 20

Utilité des devoirs et leçons pour réviser (selon les parents)

| Je pense que les devoirs et leçons à la maison sont essentiels pour l'intégration des connaissances acquises en classe. | Parents (n=231) | |
|---|--------------------|--------|
| | n | % |
| Fortement en désaccord | 6 | 2,6 % |
| En désaccord | 40 | 17,3 % |
| En accord | 109 | 47,2 % |
| Fortement en accord | 76 | 32,9 % |

Au cours d'une discussion, une mère affirme que les devoirs et leçons aident les enfants à mieux comprendre ce qu'ils ont appris durant la journée. Par la pratique et grâce à d'autres explications que celles données par l'enseignant, les élèves arrivent à mieux assimiler la matière : « (...) ça l'aide à comprendre ce qu'il a fait dans la journée à l'école. Parce qu'il faut qu'il le mette en pratique » (R, 0461 :0463, E1).

Dans le groupe, les parents discutent de la difficulté pour plusieurs enfants d'apprendre la matière avec seulement les exercices faits en classe : « (...) *Les dictées, ses verbes, ses tables, les problèmes de mathématiques, puis aussi les résolutions de problèmes, il faut que ça se fasse. C'est bien parce que juste apprendre comme ça dans la classe, (...) ce n'est pas facile* » (R, 0471 :0477, E1).

Même si l'enseignant explique, les enfants ne comprennent pas toujours aussi vite et il faut qu'ils pratiquent pour bien assimiler la matière. Les devoirs et leçons permettent alors une révision des notions, vues différemment, qui les aide à apprendre mieux. Les enfants peuvent expliquer dans leurs propres mots ce qu'ils comprennent et ceci les aide beaucoup : « (...) *de la façon que le professeur explique, c'est bien mais le fait de le réviser puis de me l'expliquer, ça va l'aider à comprendre (...)* » (R, 0445 :0448, E2). Une autre mère ajoute : « (...) *oui ça peut aider. Puis (...) c'est beaucoup le fait qu'eux autres nous l'expliquent.* » (R1, 0508 :0510, E2).

De plus, les devoirs et leçons donnent l'heure juste aux parents sur la compréhension de leur enfant : « *C'est pour vérifier les acquis* » (R, 2497, E1). Par la suite, l'enseignant peut se réajuster le lendemain s'il voit que plusieurs élèves n'ont pas compris :

« (...) *Les devoirs et les leçons, c'est ce qu'ils ont vu dans la journée. (...) Si le soir, il n'est pas capable de le faire, c'est parce qu'il n'a pas bien saisi ce qu'il a vu dans la journée. (...) C'est important que le professeur le sache (...)* » (R, 2501 :2507, E1).

Une mère poursuit la discussion en mentionnant que les devoirs et leçons constituent une révision de la matière et non un apprentissage nouveau. Elle parle aussi de la difficulté d'aider son enfant à cause des différences de méthodes entre maintenant et avant. Elle craint d'utiliser une méthode inadéquate :

« (...) Beaucoup de devoirs, c'est une révision de l'école (...) pour aider davantage. (...) Parce que de toute manière, ils ne voient pas les choses comme nous autres on les voyait. (...) Souvent, tu leur dis fais ton calcul de telle manière. Non, ce n'est pas bon ça. Nous, c'est telle manière. (...) Je lui dis : « Je ne peux pas t'expliquer ma méthode, parce que ma méthode est plus bonne aujourd'hui. » (...) Je le poussais à essayer de réfléchir puis je lui donnais des petits trucs (...) En l'aidant, on a réussi à trouver, puis ça l'a fait s'améliorer (...) » (R1, 0163 :0170 ; 0452 :0464, E2).

○ Utilité des devoirs et leçons pour augmenter l'intérêt de l'enfant pour l'école

Des opinions divergentes se dessinent des résultats obtenus en regard de l'utilité des devoirs et leçons pour augmenter l'intérêt des enfants pour l'école. Effectivement, 23 répondants, soit 9,9 % de l'échantillon, se sont dits fortement en accord et 107 (45,9 %) sont en accord. Sur le nombre total de parents, 86 d'entre eux, soit 36,9 % de l'échantillon, se disent en désaccord alors que 17 autres, soit 7,7 %, sont fortement en désaccord. L'appui aux devoirs comme moyen susceptible d'augmenter l'intérêt de l'enfant pour l'école est partagé entre soit près de 56 % en accord et environ 44 % en désaccord. Le Tableau 21 présente ces résultats.

Tableau 21

Utilité des devoirs et leçons pour augmenter l'intérêt de l'enfant pour l'école (selon les parents)

| Je pense que les devoirs et leçons à la maison augmentent l'intérêt de mon enfant pour l'école. | Parents (<i>n</i> = 233) | |
|---|------------------------------|--------|
| | <i>n</i> | % |
| Fortement en désaccord | 17 | 7,3 % |
| En désaccord | 86 | 36,9 % |
| En accord | 107 | 45,9 % |
| Fortement en accord | 23 | 9,9 % |

Les parents interrogés dans les entrevues de groupe ne soulèvent pas cet aspect de l'utilité des devoirs et leçons dans leurs échanges.

○ Utilité des devoirs et leçons pour développer l'autonomie de l'enfant

Près de 30 % des répondants, soit 71 d'entre eux, se prononcent fortement en accord avec l'utilité des devoirs et leçons pour aider l'enfant à développer son autonomie alors que 144 parents (61,5 %) sont en accord. Seulement 19 parents (8,1 %) ont manifesté leur désaccord. À la lumière de ces résultats, il est possible de conclure qu'en grande majorité, soit pour 91,8 % des parents, ils sont d'avis que les devoirs et leçons aident leur enfant à développer leur autonomie (voir Tableau 22).

Tableau 22

Utilité des devoirs et leçons développer l'autonomie de l'enfant (selon les parents)

| Je pense que les devoirs et leçons à la maison aident mon enfant à développer son autonomie | Parents (<i>n</i> = 234) | |
|--|------------------------------|--------|
| | <i>n</i> | % |
| Fortement en désaccord | 0 | 0 % |
| En désaccord | 19 | 8,1 % |
| En accord | 144 | 61,5 % |
| Fortement en accord | 71 | 30,3 % |

L'utilité des devoirs et leçons pour aider l'enfant à développer son autonomie ne se manifeste pas dans les propos des parents qui ont participé aux groupes de discussion.

○ Utilité des devoirs et leçons pour aider à mieux gérer le temps

Exactement 138 parents (59,2 %) sont d'accord et 60 parents (25,8 %) fortement en accord avec l'idée que les devoirs et leçons aident l'enfant à gérer son temps. Certains parents (13,3 % ou 31 parents) signifient plutôt leur désaccord alors que seulement quatre parents, soit une proportion de 1,7 % de l'échantillon total, désapprouvent fortement (voir Tableau 23).

Tableau 23

Utilité des devoirs et leçons pour aider à mieux gérer le temps (selon les parents)

| Je pense que les devoirs et leçons à la maison aident mon enfant à gérer son temps. | Parents (<i>n</i> = 233) | |
|---|------------------------------|--------|
| | <i>n</i> | % |
| Fortement en désaccord | 4 | 1,7 % |
| En désaccord | 31 | 13,3 % |
| En accord | 138 | 59,2 % |
| Fortement en accord | 60 | 25,8 % |

Cet aspect de l'utilité des devoirs et leçons n'est également pas abordé dans les entrevues.

Utilité des devoirs et leçons pour développer des habiletés de travail

Comme il est indiqué au Tableau 24, précisément 63 parents (27 %) sont fortement en accord et 148 autres (63,5 %) sont en accord avec l'idée que les devoirs et leçons aident leur enfant à développer des habiletés de travail. Seulement 21 parents (9 %) sont en désaccord et un seul (0,4 %) demeure fortement en désaccord. En bref, la majorité des parents, soit 90,5 % d'entre eux, considèrent que les devoirs et leçons aident leur enfant à développer des habiletés de travail.

Tableau 24

Utilité des devoirs et leçons pour développer des habiletés de travail (selon les parents)

| Je pense que les devoirs et leçons à la maison aident mon enfant à développer des habiletés de travail | Parents (<i>n</i> = 233) | |
|--|------------------------------|--------|
| | <i>n</i> | % |
| Fortement en désaccord | 1 | 0,4 % |
| En désaccord | 21 | 9 % |
| En accord | 148 | 63,5 % |
| Fortement en accord | 63 | 27 % |

Une fois de plus, cet aspect de l'utilité des devoirs et leçons ne fait pas l'objet des discussions de groupe.

○ Autres perceptions de l'utilité des devoirs et leçons

Les analyses des entrevues de groupe donnent lieu à des découvertes quant à d'autres perceptions de l'utilité des devoirs et leçons dont le questionnaire ne fait pas état.

• Utilité des devoirs et leçons pour identifier les difficultés de l'enfant

Dans le cadre des échanges, deux parents soulignent l'importance des devoirs et leçons pour voir où leurs enfants sont rendus et pour pouvoir relever les forces et les faiblesses de leur enfant : « (...) *Ça nous permet de vérifier les difficultés de l'enfant* »

(R, 0054 :0055, E1). Un autre témoignage d'une mère se dirige également dans la même ligne de pensée : « (...) *je trouve ça important de savoir (...) où sont les faiblesses, les forces de nos enfants* » (R2, 0067 :0071, E3). En connaissant les difficultés de leur enfant, les parents peuvent ainsi trouver des solutions appropriées pour que leurs problèmes se règlent le plus vite possible et pour ne pas que « cela traîne ». Ils peuvent apporter des explications sur des aspects plus difficiles à comprendre au moment où l'enfant en a besoin.

- Utilité des devoirs et leçons pour pallier les inattentions vécues à l'école

Deux parents disent que les devoirs et leçons aident à pallier les inattentions et les distractions de leur enfant en classe. Comme leur enfant perd quelquefois une partie des explications par inattention, il ne comprend plus. Lors des devoirs et leçons, les parents peuvent alors reprendre les explications et aider ainsi leur enfant à mieux comprendre. Le rendement scolaire est meilleur : « (...) *ça va les aider, un moment donné, on voit qu'ils sont peut-être plus dans la lune (...) quand on les pousse un petit peu plus à la maison, on voit les notes peut-être remonter un petit peu plus* » (R1, 0495 :0500, E2). Un autre ajoute l'importance de la révision que permettent les devoirs et leçons pour aider à combler les incompréhensions reliées à l'inattention en classe : « (...) *En classe, juste peut-être un moment d'inattention (...) ils vont manquer un partie de l'explication. (...) En arrivant à la maison, le fait de l'expliquer aux parents, ça rentre peut-être un petit peu plus facilement* » (R, 0461 :0466, E2).

En résumé, une large proportion de parents entretiennent la perception que les devoirs et leçons sont utiles pour aider l'enfant à réussir, apprendre, réviser les notions abordées en classe, développer ses habiletés de travail, acquérir de l'autonomie et gérer son temps. Les parents sont également d'avis que les devoirs et leçons favorisent le suivi des apprentissages, qu'ils permettent de communiquer avec leur enfant sur ce qu'il apprend en classe et qu'ils sont utiles pour communiquer avec l'enseignant de leur enfant pour une collaboration plus efficace. De manière générale, ils croient en l'utilité des devoirs et leçons pour aider les enfants en difficulté d'apprentissage. De plus, certains parents mentionnent l'importance des devoirs et leçons pour identifier les difficultés des enfants et pour pallier les inattentions vécues en classe. Les opinions des parents semblent partagées uniquement en ce qui concerne la perception que les devoirs et leçons sont utiles pour augmenter l'intérêt des enfants pour l'école. Certains sont d'accord tandis que d'autres affichent leur désaccord. Globalement, il ressort des analyses faites que les parents croient, en général, aux bienfaits des devoirs et leçons sur les élèves.

Comparaison entre les attitudes et les croyances en l'utilité des devoirs et leçons des élèves et de leur parent

Question 1b) : Dans quelle mesure les attitudes et les croyances des élèves se comparent à celles de leur parent?

Pour répondre à cette question, des tests t de Students pour données appariées ont été réalisés. Les attitudes des élèves et celles de leur parent sont d'abord comparées. Ensuite, les réponses concernant les croyances liées à la perception de l'utilité des devoirs et leçons par les élèves et leur parent sont confrontées pour relever les similitudes et les différences.

- Comparaison des attitudes des élèves et de leur parent à l'égard des devoirs et leçons

Selon les résultats des tests statistiques, les attitudes des élèves et de leur parent sont très différentes. Les parents éprouvent des attitudes beaucoup plus positives envers les devoirs et leçons ($M = 2,11$) que leur enfant ($M = 1,40$), ($t(228) = 8,36$, $p < 0,000$). Ces données sont présentées au Tableau 25.

Tableau 25

Moyennes, écarts-types et résultats aux tests t pour les attitudes

| Variable | Élèves | | Parents | | t | Degré de signification |
|-----------|--------|-------|---------|-------|-------|------------------------|
| | M | $ÉT$ | M | $ÉT$ | | |
| Attitudes | 1,40 | 1,070 | 2,11 | 0,953 | 8,355 | 0,000*** |

*** $p < 0,001$.

- Comparaison des croyances des élèves et celles de leur parent concernant leur perception de l'utilité des devoirs et leçons

Les tests t de Students effectués sur l'échelle globale des croyances en lien avec la perception de l'utilité des devoirs et leçons (voir Tableau 26) amènent à considérer que les croyances en l'utilité des devoirs et leçons sont similaires entre les élèves ($M = 2,02$) et leur parent ($M = 1,95$), ($t(233) = -1,49$, ns). Si les résultats à chaque énoncé sont comparés uns à uns, les réponses diffèrent quant à la perception que les devoirs et leçons aident à apprendre, qu'ils aident à organiser le temps, qu'ils développent des habiletés de travail et qu'ils favorisent la réussite. Effectivement, les élèves ($M = 2,53$) croient davantage que leur parent ($M = 2,23$) que les devoirs et leçons aident à apprendre ($t(231) = -5,15$ $p < 0,000$). Les élèves ($M = 2,33$) croient plus que leur parent ($M = 2,17$) en l'utilité des devoirs et leçons pour les aider à développer des habiletés de travail ($t(232) = -2,65$ $p < 0,009$). Les élèves ($M = 2,33$) croient davantage qu'ils favorisent la réussite ($t(231) = -2,47$ $p < 0,014$), cette tendance n'étant pas aussi prononcée du côté des

parents ($M = 2,17$). Les parents ($M = 2,09$), cependant, entretiennent davantage l'idée que les devoirs et leçons aident à organiser le temps ($t(230) = 2,98$ $p < 0,003$), contrairement aux enfants ($M = 1,86$) qui sont plus en désaccord avec cette perception de l'utilité des devoirs et leçons. Les réponses des élèves et celles de leur parent sont néanmoins similaires en regard de l'énoncé que les devoirs et leçons augmentent peu l'intérêt pour l'école (élèves, $M = 1,69$, parents, $M = 1,58$), ($t(229) = -1,36$ *ns*).

Tableau 26

Moyennes, écarts-types et résultats aux tests t pour les croyances reliées à l'utilité des devoirs et leçons

| Variables | Élèves | | Parents | | t | Degré de signification |
|---|--------|-------|---------|---------|--------|------------------------|
| | M | $ÉT$ | M | $ÉT$ | | |
| aident à apprendre | 2,53 | 0,714 | 2,23 | 0,613 | -5,154 | 0,000*** |
| augmentent l'intérêt pour l'école | 1,69 | 0,987 | 1,58 | 0,770 | -1,356 | 0,176 |
| Les devoirs et leçons... aident à organiser le temps | 1,86 | 1,001 | 2,09 | 0,676 | 2,978 | 0,003** |
| développent des habiletés de travail | 2,33 | 0,752 | 2,17 | 0,591 | -2,645 | 0,009** |
| favorisent la réussite | 2,33 | 0,776 | 2,17 | 0,728 | -2,472 | 0,014* |
| Échelle globale d'utilité | 2,02 | 0,640 | 1,9490 | 0,45613 | -1,488 | 0,138 |

*** $p < 0,001$.

** $p < 0,01$.

* $p < 0,05$.

Caractéristiques des devoirs et leçons en termes de proportion de devoirs et leçons complétée, de fréquence et de durée

2. a) Quelles sont les caractéristiques des devoirs et leçons en termes de proportion de devoirs et leçons complétée, de fréquence et de durée?

Les caractéristiques des devoirs et leçons sont présentées subséquemment. Ces dernières sont associées, comme il est fait mention dans la question de recherche, à la proportion de devoirs et leçons complétée par les élèves, à leur fréquence par semaine et à la durée des devoirs et leçons par soir.

Proportion de devoirs et leçons complétée

Dans une large proportion, soit pour 161 élèves (69,1 %) et 166 parents (71,2 %), les devoirs et leçons sont complétés entièrement. Seulement 36 élèves (15,5 %) et 42 parents (18 %) ont répondu qu'ils finissent la plupart de leurs devoirs et leçons tandis que 34 élèves (14,6 %) et 24 parents (10,3 %) disent ne compléter qu'une partie des devoirs et leçons. Pour deux élèves (0,9 %) ainsi un seul parent (0,4 %), il semble qu'ils ne terminent aucun de leurs devoirs et leçons (voir Tableau 27).

Tableau 27

Proportion de devoirs et leçons complétée selon les élèves et les parents

| En moyenne, quelle quantité de devoirs et leçons sont complétés à la maison? | Élèves (<i>n</i> = 233) | | Parents (<i>n</i> = 233) | |
|--|-----------------------------|--------|------------------------------|--------|
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| Tous ses devoirs et leçons | 161 | 69,1 % | 166 | 71,2 % |
| La plupart de ses devoirs et leçons | 36 | 15,5 % | 42 | 18 % |
| Une partie de ses devoirs et leçons | 34 | 14,6 % | 24 | 10,3 % |
| Aucun de ses devoirs et leçons | 2 | 0,9 % | 1 | 0,4 % |

Fréquence des devoirs et leçons

Pour la grande majorité des participants, autant du point de vue parental que de celui des élèves de quatrième année, les devoirs et leçons sont répartis sur quatre soirs dans la semaine. Exactement 117 enfants (50,4 %) et 152 parents (65 %) répondent à cet effet. Puis, dans une proportion un peu moindre, 79 élèves (34,1 %) ainsi que 51 parents (21,8 %) affirment avoir à réaliser des devoirs et leçons à chaque soir. Près d'une quinzaine d'élèves (6,9 %) et de parents (6 %) disent avoir des devoirs et leçons trois soirs par semaine. Peu de personnes (entre 3 % et 4 % des répondants), élèves ou parents affirment n'avoir des devoirs et leçons que deux soirs par semaine ou qu'un soir par semaine. Un seul élève (0,4 %) a mentionné n'avoir jamais de devoirs et leçons à faire tandis qu'aucun parent ne l'a souligné (voir Tableau 28).

Tableau 28

Fréquence des devoirs et leçons selon les élèves et les parents

| Quand les devoirs et leçons à la maison sont-ils faits? | Élèves (<i>n</i> = 232) | | Parents (<i>n</i> = 234) | |
|---|-----------------------------|--------|------------------------------|--------|
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| Tous les soirs | 79 | 34,1 % | 51 | 21,8 % |
| 4 soirs/sem | 117 | 50,4 % | 152 | 65 % |
| 3 soirs/sem | 16 | 6,9 % | 14 | 6 % |
| 2 soirs/sem | 8 | 3,4 % | 10 | 4,3 % |
| 1 soir/ sem | 11 | 4,7 % | 7 | 3 % |
| Jamais | 1 | 0,4 % | 0 | 0 % |

Durée des devoirs et leçons

Dans une large proportion (48,3 %), 112 élèves affirment prendre entre 15 et 30 minutes par soir pour compléter leurs tâches relatives aux devoirs et leçons. Cependant, pour 72 répondants (31 %), la durée du temps consacré aux devoirs et leçons à la maison reste moindre puisqu'elle varie entre cinq et 15 minutes. De plus, une quarantaine d'élèves (17,2 %) jugent le temps moyen de réalisation des devoirs et leçons dans un intervalle de 30 à 60 minutes. Peu d'élèves, précisément six au total, (2,6 %) semblent y consacrer plus d'une heure. Seulement deux répondants (0,9 %) affirment ne pas consacrer de temps à leurs devoirs et leçons.

Exactement 114 parents (49, 1 %) considèrent que la durée des devoirs et leçons se situe généralement entre 15 et 30 minutes par soir tandis que 75 parents (32,3 %) estiment le temps accordé aux devoirs et leçons entre 30 et 60 minutes à chaque soir. Seulement une quantité minime de répondants assurent que leur enfant consacre moins de 15 minutes par soir aux travaux scolaires à domicile (13,8 %) ou plus d'une heure (4,7 %). Le Tableau 29 présente ces résultats.

Tableau 29

Durée des devoirs et leçons selon les élèves et les parents

| Quelle est la durée des devoirs et leçons à la maison en moyenne par soir? | Élèves (<i>n</i> = 232) | | Parents (<i>n</i> = 232) | |
|--|-----------------------------|--------|------------------------------|--------|
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| Nulle | 2 | 0,9 % | 0 | 0 % |
| 5-15 min | 72 | 31 % | 32 | 13,8 % |
| 15-30 min | 112 | 48,3 % | 114 | 49,1 % |
| 30-60 min | 40 | 17,2 % | 75 | 32,3 % |
| Plus d'une heure | 6 | 2,6 % | 11 | 4,7 % |

En résumé, la majorité des élèves estiment consacrer en moyenne entre cinq et 30 minutes à la réalisation des devoirs et leçons. Les parents, quant à eux, considèrent majoritairement que les tâches scolaires à domicile se complètent dans un laps de temps

qui se situe entre 15 et 60 minutes. Autant les élèves que les parents jugent la fréquence des devoirs et leçons à quatre soirs durant la semaine et une majorité d'entre eux affirment que les tâches demandées sont entièrement terminées.

Comparaison entre les perceptions des élèves et celles de leur parent à l'égard des caractéristiques des devoirs et leçons

b) Quelles sont les différences et les similitudes entre les perceptions des participants à l'égard des caractéristiques des devoirs et leçons (proportion complétée et durée)?

Ces variables de proportion complétée et de durée étant de type catégoriel, des analyses de tableaux croisés avec une analyse de chi-carré sont réalisées pour comparer les réponses des élèves avec celles des parents.

En ce qui touche à la perception des élèves et des parents concernant la proportion de devoirs et leçons complétée par les enfants, l'analyse statistique de ces données révèle une certaine tendance vers une différence entre la perception des élèves et des parents ($\chi^2 = 8,100$; $df = 4$, $p < 0,088$). Cependant, cette différence n'est pas significative, ce qui amène à considérer que le point de vue des élèves et des parents est relativement similaire face à la proportion de devoirs et leçons complétée.

L'analyse statistique des données sur la durée des devoirs et leçons révèle qu'il existe une différence significative entre la perception des élèves et des parents face à la durée des devoirs et leçons ($\chi^2 = 40,147$; $df = 4$, $p < 0,000$). Les parents jugent que la période de devoirs et leçons est plus longue que ce qu'en pense leur enfant.

Relations entre les attitudes et les croyances des participants à l'égard des devoirs et leçons, les caractéristiques des devoirs et leçons et le rendement scolaire des élèves

3. Quelles sont les relations entre les attitudes et les croyances des participants à l'égard des devoirs et leçons, les caractéristiques des devoirs et leçons (proportion complétée et durée) et le rendement scolaire des élèves?

Dans le cadre de cette question, il s'agit en fait de vérifier, à l'instar de Cooper et ses collègues (1998), les liens qui unissent les différentes variables étudiées, soit les attitudes et les croyances en l'utilité des devoirs et leçons des élèves de quatrième année et de leur parent, la proportion de devoirs et leçons complétée par les enfants, la durée des devoirs et leçons et le rendement scolaire. Cette démarche permettra de mieux comprendre la réalité québécoise des devoirs et leçons au primaire. Les relations qui unissent possiblement ces variables se retrouvent dans la figure 3 qui est représentée une seconde fois à la page suivante.

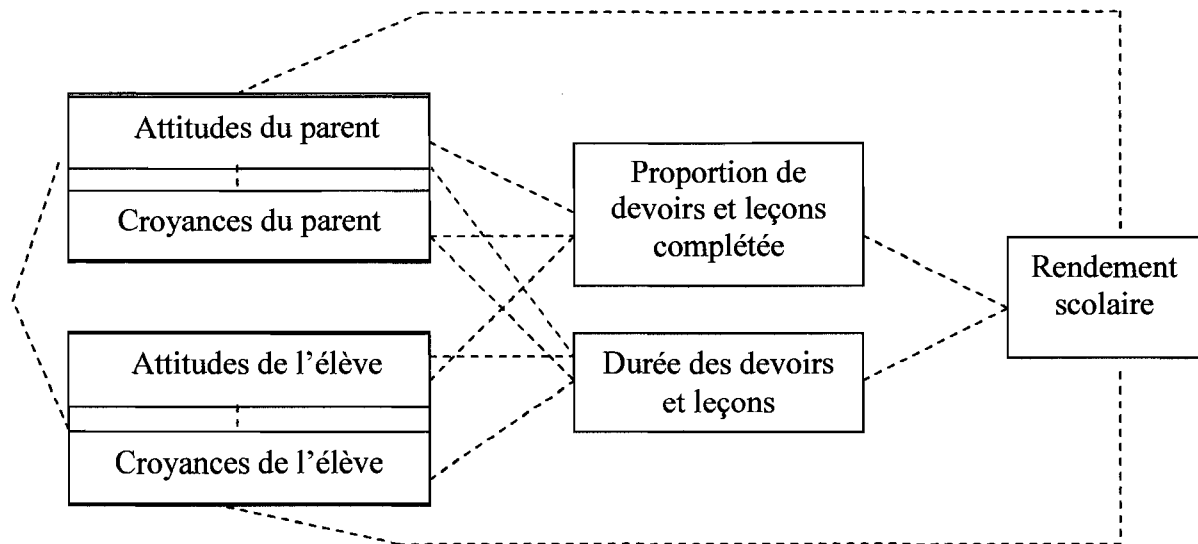


Figure 3. Modèle de Cooper et ses collègues. (1998) revu : attitudes et croyances des élèves et de leur parent à l'égard des devoirs et leçons

Des analyses corrélationnelles sont réalisées pour dégager les relations possibles entre les variables. L'échantillon global des élèves et des parents ayant répondu aux questionnaires est alors mis à contribution (*élèves*, $n = 241$; *parents*, $n = 257$).

- Relations entre les attitudes et les croyances des élèves et des parents à l'égard des devoirs et leçons

Une relation est établie entre les attitudes des parents et leurs croyances en l'utilité des devoirs et leçons ($r(243) = 0,54$, $p < 0,01$). Un lien significatif a également été trouvé entre les attitudes des élèves et leurs croyances en l'utilité des devoirs et leçons

($r(234) = 0,52, p < 0,01$). Ainsi, plus le parent croit en l'utilité des devoirs et leçons, plus il sera enclin à adopter des attitudes favorables aux devoirs et leçons, et vice-versa.

Les attitudes des parents sont reliées à celles des élèves ($r(229) = 0,19, p < 0,01$), alors qu'aucun lien n'est significatif entre les croyances des parents et celles des élèves ($r(234) = 0,11, ns$). Autrement dit, plus le parent affiche des attitudes positives face aux devoirs et leçons, plus l'enfant développera des attitudes favorables (voir Tableau 30). Il y a lieu de croire, à l'instar de Cooper et al. (1998), que la direction de l'influence va surtout du parent vers l'enfant. Toutefois, il n'est pas possible d'établir un lien de cause à effet à ce stade-ci.

Tableau 30

Corrélations entre les attitudes et les croyances des élèves et des parents à l'égard des devoirs et leçons

| Attitudes/Croyances | Attitudes/Croyances | Corrélations |
|-----------------------|-----------------------|--------------|
| Attitudes des parents | Croyances des parents | 0,542** |
| Attitudes des parents | Croyances des élèves | 0,074 n.s. |
| Attitudes des élèves | Croyances des élèves | 0,520** |
| Attitudes des parents | Attitudes des élèves | 0,192** |

** Corrélation significative à 0.01.

- Relations entre les attitudes et les croyances des élèves et des parents à l'égard des devoirs et leçons et le rendement scolaire

Chez les élèves de quatrième année, aucun lien n'est présent entre leurs attitudes face aux devoirs et leçons et leur rendement scolaire ($r(232) = 0,038$, *ns*). Une absence de lien significatif est également constatée entre leurs croyances en l'utilité des devoirs et leçons et leur rendement scolaire ($r(232) = -0,107$, *ns*).

Une relation est cependant établie entre les attitudes des parents face aux devoirs et leçons et le rendement scolaire de l'enfant ($r(241) = 0,26$, $p < 0,01$). Autrement dit, plus le parent a une attitude positive, meilleurs sont les résultats scolaires. Les croyances en l'utilité des devoirs et leçons sont également en lien avec le rendement scolaire de l'enfant ($r(247) = 0,21$, $p < 0,01$). En d'autres termes, plus le parent croit que les devoirs et leçons sont utiles, plus l'enfant aura un rendement scolaire supérieur. Un lien inversé pourrait s'avérer vrai aussi. Ces données sont exposées au Tableau 31.

Tableau 31

Corrélations entre les attitudes et les croyances des élèves et des parents à l'égard des devoirs et leçons et le rendement scolaire

| Répondants | Attitudes/ croyances | Rendement scolaire | Corrélations |
|------------|----------------------|--------------------|--------------|
| Élèves | Attitudes | | 0,038 n.s. |
| Élèves | Croyances | | -0,107 n.s. |
| Parents | Attitudes | Selon les parents | 0,261** |
| Parents | Croyances | | 0,207** |

** Corrélation significative à 0.01.

- Relations entre les attitudes et les croyances des élèves et des parents à l'égard des devoirs et leçons et les caractéristiques des devoirs et leçons (proportion des devoirs et leçons complétée et durée)

Chez les élèves, une relation est présente entre leurs croyances face aux devoirs et leçons et la durée de ces derniers ($r(232) = 0,142, p < 0,05$), mais aucune relation significative n'a été trouvée entre leurs attitudes et la durée quotidienne des devoirs et leçons ($r(232) = -0,033, ns$). Aucune relation significative n'est apparue également concernant la proportion de devoirs et leçons complétée, autant face aux attitudes des élèves ($r(233) = 0,020, ns$) qu'à leur perception de l'utilité des devoirs et leçons ($r(233) = -0,002, ns$). En clair, plus l'élève croit en l'utilité des devoirs et leçons, plus il a tendance à leur consacrer du temps. Malgré tout, qu'il croit plus ou moins en l'utilité de faire ses devoirs et leçons ne semble pas avoir de relations avec la proportion de devoirs

et leçons qu'il complète. De plus, qu'il n'aime ou pas faire ses devoirs et leçons n'est également pas associé au temps qu'il y consacre ni au fait qu'il les complète.

Du côté des parents, leurs attitudes face aux devoirs et leçons sont reliées significativement avec la proportion de devoirs et leçons que les enfants complètent habituellement ($r(242) = 0,18, p < 0,01$), mais non significativement avec la durée des devoirs et leçons ($r(241) = -0,02, ns$). Leurs croyances, quant à elles, ne sont pas liées significativement ni à la proportion de devoirs et leçons complétée ($r(248) = 0,1, ns$) ni à leur durée ($r(247) = -0,05, ns$). En d'autres mots, que les parents croient plus ou moins en l'utilité des devoirs et leçons n'est pas associé au fait que l'enfant complète ou non ses devoirs et leçons ni au temps qu'il y consacre (voir Tableau 32).

Tableau 32

Corrélations entre les attitudes et les croyances des élèves et des parents à l'égard des devoirs et leçons et les caractéristiques des devoirs et leçons

| Répondants | Attitudes/croyances | Caractéristiques des devoirs et leçons | Corrélations |
|------------|---------------------|--|--------------|
| Élèves | Attitudes | Proportion complétée | 0,020 n.s. |
| Élèves | Attitudes | Durée | -0,033 n.s. |
| Élèves | Croyances | Proportion complétée | -0,002 n.s. |
| Élèves | Croyances | Durée | 0,142* |
| Parents | Attitudes | Proportion complétée | 0,178** |
| Parents | Attitudes | Durée | -0,015 n.s. |
| Parents | Croyances | Proportion complétée | 0,098 n.s. |
| Parents | Croyances | Durée | -0,047 n.s. |

** Corrélation significative à 0.01.

* Corrélation significative à 0,05.

- Relations entre la proportion des devoirs et leçons que les élèves complètent, la durée de leur réalisation et le rendement scolaire.

Chez les parents, la proportion de devoirs et leçons complétée par les enfants n'est pas reliée significativement avec le rendement scolaire ($r(246) = 0,06$, ns) alors que la durée des devoirs et leçons est liée négativement ($r(245) = -0,4$, $p < 0,01$). En d'autres termes, que l'enfant réussisse plus ou moins bien à l'école n'est pas associé au fait qu'il

complète davantage ses devoirs et leçons. De plus, les jeunes qui consacrent plus de temps aux devoirs et leçons sont ceux qui ont davantage de difficultés scolaires (voir Tableau 33).

Tableau 33

Corrélations entre la proportion des devoirs et leçons complétée, la durée de leur réalisation et le rendement scolaire

| Répondant | Caractéristiques des devoirs et leçons | Rendement scolaire | Corrélations |
|-----------|--|--------------------|--------------|
| | Proportion complétée | | 0,058 n.s. |
| Parents | Durée | Selon les parents | -0,395** |

** Corrélation significative à 0.01.

Finalement, en combinant toutes ces données, nous arrivons au modèle suivant (figure 4) qui illustrent les relations entre les attitudes et les croyances des élèves et des parents face aux devoirs et leçons, les caractéristiques des devoirs et leçons (durée et proportion complétée) et le rendement scolaire des élèves.

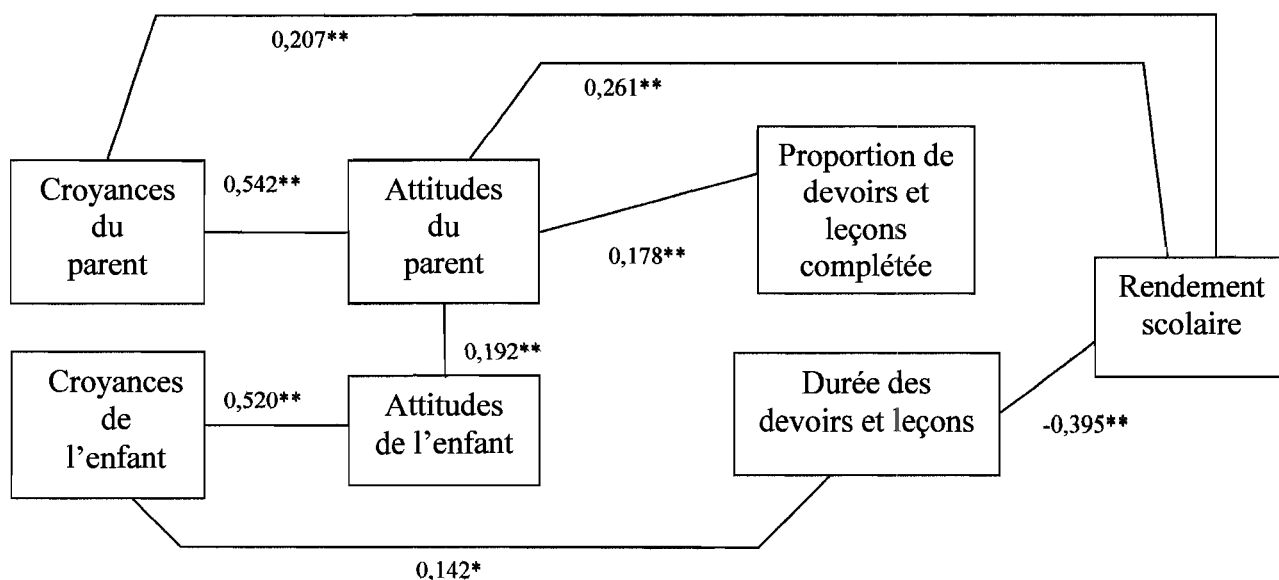


Figure 4. Modèle québécois des relations entre les attitudes et les croyances des élèves de quatrième année du primaire et de leur parent, les caractéristiques des devoirs et leçons et le rendement scolaire.

En résumé, les attitudes des parents et celles des élèves sont reliées à leurs croyances en l'utilité des devoirs et leçons. Un lien existe également entre les attitudes des parents et celles des élèves. De plus, les attitudes et les croyances des parents face à l'utilité des devoirs et leçons sont associées au rendement scolaire de l'élève. Les attitudes des parents sont en relation avec la proportion de devoirs et leçons que leur enfant complète tandis que les croyances des élèves sont reliées au temps qu'ils y consacrent. Cependant, la durée des devoirs et leçons est liée négativement au rendement scolaire.

Discussion

Ce cinquième et dernier chapitre regroupe les discussions suscitées par les résultats présentés dans la section précédente. Il débute premièrement par un bref rappel des questions de recherche. Ensuite, une réflexion discursive quant aux résultats obtenus est entreprise.

Les principales questions de cette recherche se lisaient comme suit :

1. a) Quelles sont les attitudes et les croyances des élèves de quatrième année et de leur parent face au sujet des devoirs et leçons?
b) Dans quelle mesure les attitudes et les croyances des élèves se comparent-elles à celles de leur parent?
2. a) Quelles sont les caractéristiques des devoirs et leçons en termes de proportion de devoirs et leçons complétée, de fréquence et de durée?
b) Quelles sont les différences et les similitudes entre les perceptions des participants à l'égard des caractéristiques des devoirs et leçons (proportion complétée et durée)?
3. Quelles sont les relations entre les attitudes et les croyances des participants à l'égard des devoirs et leçons, les caractéristiques des devoirs et leçons (proportion complétée et durée) et le rendement scolaire des élèves?

Essentiellement, un des objectifs de cette recherche était donc de cerner les attitudes et les croyances des élèves de quatrième année et de leur parent face aux devoirs et leçons tout en vérifiant la congruence entre les deux mesures.

Selon les réponses émises dans les questionnaires, les avis des élèves sont partagés. Cependant, ils affichent majoritairement (58,5%) des attitudes plutôt positives à l'égard des devoirs et leçons. Ces résultats rejoignent ceux de l'étude menée par Cooper et ses collègues (1998) puisque dans cette étude, les élèves adoptaient des attitudes plutôt positives relativement aux devoirs et leçons.

Malgré cette tendance, plusieurs élèves (31,2%) ont répondu qu'ils n'aiment pas du tout les devoirs et leçons. Du côté des commentaires émis lors des entrevues de groupe, les attitudes négatives des élèves sont évidentes et se traduisent concrètement par un manque de motivation dans la réalisation des devoirs et leçons. Le désir de divertissement, les difficultés de compréhension et la fatigue au terme d'une journée en classe semblent influencer l'apparition de ces attitudes négatives. Un certain nombre d'enfants expriment des attitudes plus positives envers les devoirs et leçons qui touchent à un domaine d'apprentissage qui correspond à leurs goûts personnels. Cette constatation a été faite en analysant les témoignages des élèves interrogés.

Ces résultats rejoignent, dans une certaine mesure, ceux de Chen et Stevenson (1989) et de McCaslin et Murdock (1991) puisque ces études constataient que la majorité des

enfants avaient des attitudes peu positives face aux devoirs et leçons, même si certains d'entre eux affirmaient aimer certains devoirs et leçons.

Dans l'étude actuelle, même si un grand nombre d'élèves aiment peu les devoirs et leçons (41,5%), la plupart des élèves perçoivent l'utilité des devoirs et leçons pour réussir, pour améliorer leur rendement scolaire, pour les aider à apprendre, à développer des habiletés de travail et à gérer le temps. Les élèves interrogés ont mentionné qu'ils conçoivent également que les devoirs et leçons sont importants dans la poursuite de leurs études et dans l'obtention d'un emploi futur. Comme leurs parents, les élèves sont cependant moins nombreux à croire que les devoirs et leçons les amènent à entretenir un intérêt pour l'école ou les aident à aimer l'école. Somme toute, les élèves croient en l'utilité générale des devoirs et leçons même s'ils sont peu motivés à les réaliser.

Ces résultats sont conformes à ceux de nombreuses études portant sur le sujet (Cooper et al., 1998; Goupil, Comeau, & Doré, 1997; McCaslin, & Murdock, 1991; Xu, & Corno, 1998; Xu, 2005) et qui notent que les élèves croient en l'utilité générale des devoirs et leçons. Plus spécifiquement, les élèves ont la perception qu'ils les aident à apprendre, à réussir, à avoir un meilleur rendement scolaire, à organiser efficacement leur temps et à développer des habiletés de travail qui leur seront utiles tout au long de leur vie. À notre connaissance, aucune recherche n'a mentionné que les élèves du primaire percevaient l'utilité des devoirs et leçons pour aider à avoir un intérêt pour

l'école et aider à aimer l'école. Ceci corrobore donc les résultats de notre étude qui permet de constater des propos mitigés sur ces questions.

En ce qui a trait aux attitudes des parents à l'égard des devoirs et leçons, les analyses quantitatives et qualitatives entreprises permettent de constater que les parents manifestent des attitudes positives. De manière générale, ils les apprécient un peu ou beaucoup. Ces résultats corroborent ceux de nombreuses études antérieures (Balli, et al., 1998; Cooper, et al. 1998, Hoover-Dempsey, et al.,1995, Kay, et al.,1994) qui ont montré également des attitudes positives chez les parents face aux devoirs et leçons.

De plus, les parents croient globalement en l'utilité des devoirs et leçons. Ces résultats se retrouvent autant au plan des données quantitatives que qualitatives. Ils perçoivent leur importance dans la réussite de leur enfant et dans son processus d'apprentissage. Pour les parents, ils sont également utiles pour réviser les notions abordées en classe, développer les habiletés de travail de l'enfant, acquérir plus d'autonomie et apprendre à gérer son temps. De plus, ils conçoivent que les devoirs et leçons favorisent le suivi des apprentissages, qu'ils permettent de communiquer avec leur enfant sur ses apprentissages et de communiquer avec l'enseignant. Ils croient en l'utilité des devoirs et leçons pour les enfants éprouvant des difficultés scolaires. Dans les entrevues de groupe, deux parents ont souligné l'importance de ces tâches pour connaître les difficultés des enfants et pour atténuer l'effet des inattentions vécues en classe sur les apprentissages. Par les analyses quantitatives entreprises, il a été possible de constater

que l'avis des parents est plus mitigé en ce qui a trait à l'utilité des devoirs et leçons pour augmenter l'intérêt des élèves pour l'école.

Ces résultats rejoignent ceux de plusieurs auteurs (Cooper, et al., 1998; Cooper, & Valentine, 2001; Corno, 1996, 2000; Coutts, 2004; McCaslin, & Murdock, 1991; Xu, & Corno, 1998; Xu, 2005) dont les recherches montrent que les parents perçoivent généralement l'utilité des devoirs et leçons et qu'ils reconnaissent le potentiel de ces tâches pour aider leur enfant à réussir, développer ses habiletés de travail, apprendre, réviser les notions vues en classe, développer son autonomie et mieux organiser son temps. Pour les parents, ils sont également utiles pour assurer un suivi des apprentissages et pour communiquer avec l'enseignant sur les progrès et les difficultés de leur enfant ainsi qu'avec leur enfant sur ce qu'il vit à l'école. Malgré tout, les résultats de la présente étude diffèrent de ceux de certains auteurs sur le sujet quant à leur utilité pour augmenter l'intérêt de l'enfant pour l'école puisque beaucoup de parents de l'échantillon de cette recherche ne croient pas vraiment en l'utilité des devoirs et leçons pour intéresser les élèves à l'école alors que dans certaines recherches antérieures, les parents y croyaient majoritairement (Cooper, & Valentine, 2001; Corno, 1996; 2000). Cependant, un consensus ne semble pas possible sur cet aspect puisque Coutts (2004) arrive au même constat que dans la présente étude. Comme explication, il se peut que les parents constatent les attitudes négatives de leur enfant lorsqu'il réalise les tâches demandées en termes de devoirs et leçons. Les attitudes négatives des élèves, combinées à une difficulté de conciliation entre les devoirs, le travail et les obligations

familiales peuvent amener les parents à développer cette perception de nuisance des devoirs et leçons pour favoriser l'intérêt de l'enfant pour l'école.

En comparant les attitudes et les croyances des élèves et des parents dans la présente étude, il est possible de constater que les enfants éprouvent des attitudes un peu moins positives que leur parent. Leurs croyances en l'utilité des devoirs et leçons sont assez analogues de façon globale. Cependant, certaines petites différences se remarquent par les tests statistiques réalisés sur chacun des énoncés. Il ressort que les élèves croient davantage que leur parent que les devoirs et leçons aident à apprendre, aident à développer des habiletés de travail et favorisent la réussite scolaire. Les parents, quant à eux, croient davantage que leur enfant en l'utilité des devoirs et leçons pour aider l'enfant à organiser son temps. Les parents, comme les enfants, entretiennent cependant des avis partagés concernant l'utilité des devoirs et leçons pour augmenter l'intérêt des élèves pour l'école.

Ces résultats s'accordent en partie avec les observations de certains auteurs (Bempechat, & Drago-Deverson, 1999; Coutts, 2004; Warton, 1997; Xu, & Corno, 1998) qui mentionnent que les enfants sont moins conscients que les adultes des effets bénéfiques à long terme des devoirs et leçons et qu'ils sont plus susceptibles de constater les effets immédiats. Il semble bien que les élèves de l'échantillon de notre étude ont tout de même conscience des effets à long terme des devoirs et leçons. Le fait que quatre élèves aient mentionné que les devoirs et leçons aident à la poursuite des études et à

l'obtention d'un bon emploi le confirme. Cette différence peut possiblement s'expliquer par l'âge des élèves interrogés. Puisqu'ils sont en quatrième année, leur pensée est sans doute assez développée pour comprendre les avantages à long terme des devoirs et leçons. Les études recensées avaient été réalisées auprès d'une population d'enfants d'environ neuf ans et moins tandis que les élèves interrogés dans l'étude actuelle avaient entre neuf et 10 ans. C'est probablement pour cette raison que cette différence est observée. De plus, il se peut également qu'un phénomène de désirabilité sociale se soit manifesté dans les entrevues de groupe des élèves. Il demeure possible que les élèves aient pu témoigner de leur expérience de manière à dire ce qu'ils pensaient que l'animateur ou les autres élèves participants voulaient entendre et non ce qu'ils pensaient réellement.

Le second objectif poursuivi dans cette démarche de recherche se centrait sur l'identification des caractéristiques des devoirs et leçons en termes de proportion de devoirs et leçons complétée, de fréquence et de durée et la comparaison de la perception des participants en matière de certaines caractéristiques des devoirs et leçons (proportion complétée et durée).

Les élèves considèrent qu'ils consacrent environ entre cinq et 30 minutes à la réalisation des devoirs et leçons. Selon les parents, la durée des devoirs et leçons varie plutôt entre 15 et 60 minutes par soir. De plus, les parents, comme les élèves, jugent la fréquence des devoirs et leçons par semaine à quatre soirs par semaine. Presque tous

affirment terminer les tâches demandées et ce, autant du côté des réponses mentionnées dans les questionnaires que dans les discussions. Les réponses des élèves et des parents diffèrent donc surtout en fonction de la durée des devoirs et leçons chaque soir. Les parents estiment que les devoirs et leçons durent plus longtemps que leur enfant.

Ces résultats sont relativement en accord avec ceux des études recensées (Cooper, et al., 1998; Giasson, & Saint-Laurent, 2005). Cependant, ils diffèrent sur un aspect particulier, soit la perception des parents quant à la durée des devoirs et leçons. Dans l'étude actuelle, la perception des parents face au temps consacré aux devoirs et leçons chaque soir est de beaucoup supérieure à la perception des parents dans l'étude de Cooper et son équipe (1998), avec environ 29 minutes, mais est similaire à celui mentionné par les parents de l'étude de Giasson et St-Laurent (2005). Il demeure intéressant de se questionner sur les raisons qui poussent les parents à estimer le temps consacré aux devoirs et leçons à une plus grande durée que leur enfant. Est-ce parce qu'ils sont débordés par les nombreuses obligations de la vie et qu'ils voient le temps des devoirs et leçons comme trop long? Ou bien est-ce qu'ils éprouvent des difficultés quant à l'aide qu'ils doivent apporter à leur enfant dans le cadre de la réalisation des devoirs et leçons? Dans les entrevues de groupe, certains parents ont mentionné leurs limites quant à l'aide qu'ils peuvent apporter lors des devoirs et leçons. Peut-être est-ce la cause de cette estimation élevée de la durée des devoirs et leçons. Des études ultérieures à ce sujet seraient intéressantes à réaliser pour mieux comprendre cet aspect.

Finalement, le dernier objectif permettait d'examiner les relations entre les attitudes et les croyances des participants à l'égard des devoirs et leçons, les caractéristiques des devoirs et leçons (proportion complétée et durée) et le rendement scolaire des élèves.

Les analyses indiquent d'abord que les attitudes des élèves et des parents face aux devoirs et leçons sont reliées à leurs croyances en l'utilité de ces tâches. Puis, les attitudes du parent sont également liées à celles de leur enfant. Ceci corrobore les résultats trouvés dans l'étude de Cooper et al. (1998). Ils diffèrent cependant sur un aspect puisque comme Cooper et al. (1998) ont utilisé un score composé reliant les attitudes et les croyances, ils ont trouvé un lien reliant les croyances des parents et celles des élèves. Ceci n'est pas présent dans notre étude et illustre donc l'importance d'utiliser ces deux variables indépendamment l'une de l'autre. Ensuite, les attitudes et les croyances du parent ont également un rôle à jouer dans la prédiction du rendement scolaire dans le modèle élaboré dans notre étude. Ce lien n'est pas présent dans le modèle du primaire de l'équipe de Cooper (1998). Néanmoins, il apparaît dans celui du secondaire, ce qui nous amène à considérer des ressemblances entre la réalité des devoirs et leçons du primaire québécois et celle du secondaire américain. L'étude actuelle a également permis de faire ressortir que les attitudes des parents prédisent la proportion de devoirs et leçons que les élèves complètent. Ceci diffère des résultats de l'équipe de Cooper (1998) et ce, autant au primaire qu'au secondaire. Les croyances des élèves en l'utilité des devoirs et leçons semblent avoir un lien avec la durée des devoirs et leçons. Ceci n'apparaît évidemment pas dans le modèle de Cooper et al. (1998)

puisque'ils n'ont pas travaillé avec cette variable. La durée, finalement, apparaît comme une variable associée négativement le rendement scolaire. Ces résultats s'accordent avec ceux d'études (Cooper, et al., 1998; Levin, et al., 1997) qui ont conclu que les élèves qui prenaient le plus de temps à faire leurs devoirs et leçons étaient ceux qui avaient un rendement scolaire moindre.

De telles observations signifient qu'en ce qui touche la réalité québécoise des devoirs et leçons, plus l'élève et le parent croient en l'utilité des devoirs et leçons, plus ils adoptent des attitudes positives face à ceux-ci. Plus le parent affiche des attitudes positives, plus son enfant apprécie faire ses devoirs et leçons. Chez les parents, les attitudes positives et les croyances en l'utilité des devoirs et leçons semblent être conditionnés par le rendement scolaire de leur enfant ou vice versa. Ensuite, plus le parent adopte des attitudes positives face aux devoirs et leçons, plus l'enfant complète entièrement les tâches demandées. Plus l'enfant croit en l'utilité des devoirs et leçons, plus il prend du temps pour les compléter. Malgré tout, plus l'enfant prend du temps pour faire ses devoirs et leçons, moindre est le rendement scolaire. Ces liens peuvent être inversés puisque les analyses corrélationnelles ne peuvent pas nous informer sur la direction de ces relations.

La réalité québécoise diffère du modèle de Cooper et ses collègues (1998) principalement sur un aspect important. Dans leur modèle, un lien entre la proportion de devoirs et leçons complétée et le rendement scolaire était présent. Ceci n'apparaît pas du

côté de la réalité québécoise. Aucune preuve empirique ne permet de conclure que la proportion des devoirs et leçons complétée améliore le rendement scolaire chez les élèves québécois. Des études plus poussées seraient souhaitables pour éclaircir cette réalité.

Conclusion

Pour conclure, après avoir rappelé succinctement les questions de cette présente étude, il sera possible de jeter le voile sur les principaux éléments de réponses qui se dégagent de cette enquête. Les limites de notre démarche de recherche scientifique seront ensuite mises de l'avant. Finalement, quelques pistes d'intervention et de recherche seront formulées.

Synthèse des résultats

Dans un premier temps, cette recherche visait à répondre à trois questions touchant le thème des devoirs et leçons au primaire. Celles-ci nous engageaient dans une démarche où nous étions d'abord appelée à déceler les attitudes et les croyances des élèves de quatrième année et de leur parent face au sujet des devoirs et leçons et à comparer le point de vue des élèves à celui des parents. De plus, nous avions à exposer les caractéristiques des devoirs et leçons en termes de proportion de devoirs et leçons complétée, de fréquence et de durée pour ensuite cerner les différences et les similitudes entre les perceptions des participants concernant certaines caractéristiques des devoirs et leçons, surtout en ce qui concerne la proportion complétée et la durée des devoirs et leçons. Finalement, nous devions lever le voile sur les relations entre les attitudes et les croyances des participants à l'égard des devoirs et leçons, les caractéristiques des devoirs et leçons (proportion complétée et durée) et le rendement scolaire des élèves.

Voilà autant d'éléments que nous avons à considérer dans cette étude. Sommairement, notre démarche permet d'arriver aux conclusions suivantes :

En ce qui touche les attitudes à l'égard des devoirs et leçons, les élèves ont des avis partagés face à la question des devoirs et leçons. Les données quantitatives montrent qu'une plus grande proportion d'élèves affichent des attitudes plutôt positives à l'égard des devoirs et leçons. En revanche, plusieurs élèves ayant participé aux entrevues de groupe ont manifesté des attitudes négatives. Leur manque de motivation dans la réalisation de leurs devoirs et leçons peut être considéré comme une manifestation de ces attitudes négatives. L'attrait que représentent les jeux et la télévision, leurs difficultés de compréhension de la matière et la fatigue de la journée de classe sont à la base de l'apparition des attitudes négatives à l'égard des devoirs et leçons. Certains enfants aiment malgré tout un peu les devoirs et leçons lorsque ces derniers concernent une matière qu'ils affectionnent particulièrement. Peu d'enfants oublient intentionnellement leurs devoirs et leçons et presque tous les terminent.

Les parents affichent, quant à eux, des attitudes positives face aux devoirs et leçons. Toutefois, selon leurs commentaires, leurs enfants éprouveraient des attitudes plutôt négatives. Ils dénoncent le manque de volonté de leur enfant et doivent souvent les motiver de diverses façons. La majorité des parents interrogés ne considèrent pas que les oublis des devoirs et leçons à l'école soient intentionnels et affirment que les élèves complètent leurs devoirs et leçons malgré leurs attitudes négatives.

Des différences statistiquement significatives se remarquent dans la comparaison entre les attitudes des élèves de quatrième année et de leur parent face aux devoirs et leçons. Les enfants éprouvent des attitudes un peu moins positives que leur parent.

En ce qui a trait aux croyances en l'utilité des devoirs et leçons, la majorité des élèves croient que les devoirs et leçons sont utiles pour les aider à réussir à l'école. Plusieurs enfants considèrent que faire des devoirs et leçons permet de devenir meilleur à l'école et aide dans la poursuite des études ainsi que dans l'obtention d'un bon emploi. Ils perçoivent également les devoirs et leçons comme utiles dans les apprentissages et dans le développement des habiletés de travail. De plus, un grand nombre d'entre eux croient que le fait de réaliser ces tâches les entraîne à avoir une meilleure capacité de gestion du temps. Cependant, les avis sont plus partagés concernant l'utilité des devoirs et leçons pour aider à avoir un intérêt pour l'école et pour aider à aimer l'école.

Globalement, les parents perçoivent que les devoirs et leçons sont utiles pour aider l'enfant à réussir, à apprendre, à réviser les notions abordées en classe, à développer ses habiletés de travail, à acquérir de l'autonomie et à gérer son temps. Généralement, les parents partagent également l'idée que les devoirs et leçons favorisent le suivi des apprentissages, qu'ils permettent de communiquer avec leur enfant sur ses apprentissages et qu'ils ont une utilité effective pour communiquer avec l'enseignant de leur enfant afin d'assurer une collaboration plus active. Plusieurs croient en l'utilité des devoirs et leçons pour aider les enfants en difficulté d'apprentissage. Certains parents

mentionnent l'importance de ces tâches pour relever les difficultés des enfants et pour pallier les inattentions vécues en classe. Les opinions des parents sont partagées uniquement en ce qui concerne la perception que les devoirs et leçons augmentent l'intérêt des élèves pour l'école. Globalement, les parents croient, en général, aux bienfaits des devoirs et leçons sur l'apprentissage et le développement des enfants.

Les croyances qui touchent la perception de l'utilité générale des devoirs et leçons sont assez similaires entre les élèves et leur parent. De manière plus singulière, leurs réponses diffèrent cependant quant à la perception que les devoirs et leçons encouragent l'apprentissage, qu'ils aident à organiser le temps, qu'ils développent des habiletés de travail et qu'ils favorisent la réussite. Effectivement, les élèves croient davantage que leur parent que les devoirs et leçons aident à apprendre, aident à développer des habiletés de travail et favorisent la réussite. Les parents, néanmoins, croient davantage que les devoirs et leçons aident à organiser le temps, contrairement aux enfants dont l'accord est moins évident. Les réponses des parents sont malgré tout similaires en fonction de la perception que les devoirs et leçons n'augmentent pas l'intérêt pour l'école.

Pour ce qui est des caractéristiques des devoirs et leçons, les élèves estiment consacrer en moyenne entre cinq et 30 minutes à la réalisation des devoirs et leçons. Les parents, quant à eux, évaluent majoritairement la durée des tâches scolaires à domicile entre 15 et 60 minutes. Les élèves, comme les parents, jugent la fréquence des devoirs et

leçons à quatre soirs par semaine. Une majorité d'élèves et de parents affirment que les tâches demandées sont remises terminées à la date d'échéance prévue.

Quant aux caractéristiques des devoirs et leçons, les réponses des élèves et des parents diffèrent donc surtout au regard de leur durée. Les parents estiment que les devoirs et leçons durent plus longtemps que leur enfant. Les réponses qui touchent à la proportion de devoirs et leçons complétée sont cependant analogues. Majoritairement, ils s'entendent pour affirmer que les devoirs et leçons sont complétés entièrement.

Pour ce qui est des relations entre les attitudes et les croyances des participants à l'égard des devoirs et leçons, les caractéristiques des devoirs et leçons (proportion complétée et durée) et le rendement scolaire, les analyses corrélationnelles indiquent d'abord que les attitudes des parents à l'égard des devoirs et leçons sont reliées à leurs croyances en l'utilité de ces tâches. La même constatation est faite du côté des élèves. Puis, les attitudes du parent sont également liées à celles de leur enfant. Ensuite, cette présente étude a permis de faire ressortir que les attitudes et les croyances des parents sont associées au rendement scolaire de leur enfant. Face aux caractéristiques des devoirs et leçons, il appert que ce sont les attitudes des parents qui sont liées à la proportion de devoirs et leçons que les enfants complètent tandis que la durée des devoirs et leçons est associée plutôt aux croyances des élèves en l'utilité de ces tâches. Aucun lien ne relie la proportion de devoirs et leçons complétée au rendement scolaire alors que le temps consacré à ces tâches y est lié, mais négativement.

Concrètement, ceci signifie que plus l'élève et le parent croient en l'utilité des devoirs et leçons, plus ils adoptent des attitudes positives face à ceux-ci. Plus le parent adopte des attitudes positives, plus son enfant aura tendance à aimer faire ses devoirs et leçons. Les attitudes positives et les croyances en l'utilité des devoirs et leçons des parents semblent être conditionnées par le rendement scolaire de leur enfant. Ensuite, plus le parent adopte des attitudes positives face aux devoirs et leçons, plus l'enfant complètera entièrement les tâches demandées. Plus l'enfant croit en l'utilité des devoirs et leçons, plus il prendra du temps pour les faire. Malgré tout, il appert que plus la durée des devoirs et leçons est longue, moins bon sera le rendement scolaire. Bien entendu, ces liens peuvent être inversés puisque les analyses corrélationnelles ne peuvent nous donner la direction de ces relations.

Limites de cette étude

Tout d'abord, il est possible de considérer une première limite qui touche au processus de validation des outils de collecte de données. Un échantillon plus large pour le questionnaire comme pour le protocole d'entrevue aurait pu donner une validation plus complète et plus significative.

Ensuite, une seconde limite est reliée aux échantillons de parents et d'enfants utilisés pour l'étape de la collecte des données. Comme l'étude visait la connaissance de la situation des attitudes et des croyances en l'utilité des devoirs et leçons des enfants et

des parents québécois, il aurait été préférable d'avoir une représentativité plus grande des différentes régions qui composent le Québec. Les deux échantillons se concentraient surtout dans les régions de la Mauricie, Centre-du-Québec, du Saguenay et de la Capitale Nationale. Des régions comme, par exemple, Montréal, n'ont pas été ciblées dans nos échantillons de participants. Les résultats auraient peut-être pu différer dans certaines régions non sondées. Donc, la représentativité des échantillons est moindre à cause du nombre limité de régions québécoises représentées.

Une troisième limite repose sur certaines variables étudiées qui ont été mesurées par le biais de la perception des élèves et des parents. Tout d'abord, les données au sujet du rendement scolaire des élèves proviennent essentiellement de la perception des élèves face à leur propre rendement scolaire et de la perception de leur parent. Il s'agit de sources peu précises et les renseignements peuvent être teintés de subjectivité. L'utilisation de sources telles le bulletin scolaire ainsi que l'évaluation des enseignants auraient pu être des moyens plus rigoureux pour juger précisément du rendement scolaire des enfants. Ils auraient pu servir de moyens de triangulation des sources pour arriver à des données plus exactes et peut-être plus sûres. Cependant, dans le contexte actuel du bulletin d'évaluation par compétences, cette avenue n'était pas envisageable. La note ou cote au bulletin pose aussi problème comme indicateur du rendement scolaire. Comment comparer correctement la note ou la cote d'élèves issus d'écoles différentes puisque les élèves ne sont pas soumis au même processus d'évaluation? Les différences d'évaluations font qu'aucune comparaison ne peut se faire dans d'autres

contextes. De plus, il aurait été difficile d'obtenir l'évaluation des enseignants, surtout dans un contexte de moyens de pression syndicaux. La mesure de la durée des devoirs et leçons est également obtenue par l'entremise de la perception des parents et des élèves. Le chronométrage de la période de devoirs et leçons aurait pu être une mesure plus précise, mais la perception des parents et des élèves constitue tout de même une mesure assez valide. Le même problème se pose également avec la mesure de la proportion de devoirs et leçons habituellement complétée puisqu'elle est obtenue, encore une fois, selon la perception des élèves et de leur parent. Pour assurer une plus grande validité dans le cas de cette mesure, la perception de l'enseignant de chaque enfant aurait pu être utilisée. Cependant, en contexte de moyens de pression et de négociations syndicales, ceci aurait, encore une fois, été très difficile à réaliser. Un second problème qui peut résider dans l'utilisation de la perception des élèves et des parents comme mesure du rendement scolaire, de la durée des devoirs et leçons et de la proportion de devoirs et leçons habituellement complétée se situe dans la possibilité de se trouver en présence de l'effet de désirabilité sociale, effet qui a un impact sur la validité des données recueillies puisque les personnes interrogées ne répondent pas selon la réalité même, mais plutôt selon ce qui est désirable socialement. Cet effet est plus susceptible d'apparaître dans le cas des entrevues de groupe que dans les questionnaires où l'anonymat est complet. Ainsi, un parent ou un élève aurait pu surévaluer le rendement scolaire, par exemple, pour bien paraître aux yeux de l'animateur et des autres participants.

D'autres limites de la présente démarche de recherche se trouvent dans l'élaboration et la mise en œuvre des entrevues de groupe. Tout d'abord, le protocole d'entrevue de groupe destiné aux parents n'a pas permis d'explorer les attitudes des parents face aux devoirs et leçons puisque la question qui a été abordée était plutôt orientée sur leur perception des attitudes de leur enfant dans le cadre de la réalisation des devoirs et leçons. Les attitudes des parents à l'égard des devoirs et leçons pouvaient donc seulement se mesurer grâce à une seule question du questionnaire destiné aux parents. Ceci ne permet pas d'assurer une validité effective de la mesure de cette variable importante de l'étude. Une question ouverte dans le protocole d'entrevue de groupe des parents sur leurs propres attitudes envers les devoirs et leçons aurait pu assurer une plus grande validité des résultats puisque cette démarche aurait pu permettre une triangulation des données par l'utilisation de plusieurs sources d'informations et par l'emploi de plus d'une méthode de collecte de données. Ensuite, dans le protocole d'entrevue de groupe des parents et des élèves, la question qui traite des attitudes des élèves contient un terme tendancieux qui pourrait orienter les réponses des participants. Le mot « toujours » dans la question « Est-ce que l'élève a toujours le goût de faire ses devoirs et leçons? » entraîne presque inévitablement des réponses négatives, réponses qui pourraient biaiser les données reliées aux attitudes des élèves face aux devoirs et leçons. Puis, les questions contenues dans les protocoles d'entrevues n'ont pas permis d'orienter la discussion sur les raisons de ces attitudes. Il aurait été pertinent d'aller plus loin dans la réflexion et de demander ce qu'ils aiment et aiment moins dans la réalisation des devoirs et leçons afin de pouvoir expliquer les raisons du développement de ces

attitudes positives, négatives ou neutres. Le nombre restreint de personnes faisant partie de certains groupes de discussion et l'homogénéité du sexe des groupes de parents peut constituer d'autres limites à considérer dans le cas des entrevues de groupe.

En ce qui concerne les questionnaires, les modifications qui ont été apportées lors du processus de validation peut rendre plus risquées les comparaisons avec les données des échantillons américains. La modification des énoncés et des questions peut affecter le sens que les participants leur accordent. Par exemple, il apparaît que les termes « importants » et « nécessaires » ne sont pas équivalents et peuvent changer le niveau d'intensité de la question ou de l'énoncé, comme dans la question 16 tirée du questionnaire des élèves. La démarche de validation est, somme toute, importante dans tout processus de recherche, mais cette dernière limite les comparaisons avec les résultats des autres chercheurs. Il s'agit ici d'une autre limite.

Ensuite, une autre limite de l'étude s'explique par la nature corrélationnelle de la troisième question de recherche. Les liens entre les variables contribuent à la prédiction de leur apparition sans forcément établir des liens de cause à effet. La prudence dans l'interprétation des résultats s'impose donc de manière évidente.

D'autres limites sont associées à l'absence de contrôle sur certaines variables sociodémographiques telles le sexe du parent répondant et de l'élève, la structure

familiale et le niveau de scolarité du parent répondant. Ces variables ont toutefois été examinées dans une étude ultérieure (Deslandes, et al., 2006).

Pistes d'intervention

L'étude actuelle permet de conclure que les élèves de quatrième année du primaire et leur parent croient globalement en l'utilité des devoirs et leçons. Bien qu'ils perçoivent leur importance au sein du processus d'apprentissage, les élèves n'aiment pas tous réaliser les tâches qui leur sont demandées comme devoirs et leçons. C'est d'ailleurs un élément important qui est ressorti des analyses entreprises puisqu'il a été possible de constater que les élèves et les parents ont des avis mitigés en ce qui a trait à l'utilité des devoirs et leçons pour aider l'enfant à développer un intérêt pour l'école ou pour aimer l'école.

Pour les milieux éducatifs, ces résultats commandent une réflexion sur les types de devoirs et leçons à donner qui pourraient intéresser les élèves, répondre directement à leurs goûts et les engager activement. Ces tâches pourraient devenir des moteurs de motivation à l'apprentissage et des compléments influents face au travail réalisé en classe. Pour une redéfinition des devoirs et leçons efficace, les enseignants devraient porter une attention particulière aux conditions qui favorisent l'efficacité et la motivation des élèves. De prime abord, face aux devoirs et leçons, il importe que les enseignants

demandent aux élèves de faire des travaux auxquels ils accordent de la valeur et dans lesquels ils sont actifs. Ils devraient éviter les tâches qui mènent à la fatigue des enfants ou qui sont peu intéressantes à réaliser. Ils ont également le mandat essentiel de leur faire comprendre le but et l'utilité des tâches demandées. Comme les résultats de cette présente étude indiquent, la perception de l'utilité des devoirs et leçons par les élèves demeure très importante pour que les élèves aient le désir d'investir du temps pour les compléter. De plus, tout en encourageant la participation et le soutien actif des parents, les enseignants devraient, en tout temps, préparer adéquatement les élèves pour qu'ils se sentent en mesure de les accomplir avec succès. Les enseignants devraient élaborer des tâches qui constituent des défis raisonnables pour chacun des élèves. Les devoirs et leçons devraient donc, dans une certaine mesure, être adaptés aux élèves qui les réalisent. Puis, une rétroaction en classe devrait être une étape systématiquement réalisée afin de réduire les perceptions d'échec chez les élèves en difficulté et de souligner les apprentissages possibles à réaliser grâce à ces tâches.

L'étude actuelle a également permis de montrer la grande influence des attitudes des parents à l'égard des devoirs et leçons sur les attitudes des élèves, la proportion de devoirs et leçons qu'ils complètent ainsi que possiblement sur leur rendement scolaire. Les enseignants doivent sensibiliser les parents à l'influence de leurs attitudes positives sur les attitudes de leur enfant. Les enseignants doivent également soutenir la motivation des parents et les encourager à s'engager activement dans les devoirs et leçons de leur enfant. Les buts des tâches demandées devraient toujours être mis en évidence et être

communiqués aux parents. Les enseignants devraient aussi toujours avoir en tête que la conciliation des devoirs et leçons et des autres responsabilités de la vie courante n'est pas chose facile dans tous les foyers et les milieux éducatifs devraient trouver des moyens pour éviter ces difficultés dans les familles. C'est souvent par cette difficulté de conciliation que naissent les attitudes plus négatives face aux devoirs et leçons. Il faut donc en tenir compte.

Les enseignants devraient être sensibilisés dès leur entrée en formation initiale à l'importance de réunir toutes les conditions gagnantes pour que les devoirs et leçons soient des activités de soutien à l'apprentissage captivantes et utiles pour l'enfant et le parent qui l'aide. Ils devraient également être davantage formés à collaborer avec les parents pour que les devoirs et leçons deviennent un moment riche et révélateur des progrès et des difficultés des enfants. La réalité des devoirs et leçons est fort complexe, mais en soutenant la motivation et l'intérêt des élèves et des parents, ceci favorisera le développement d'attitudes positives qui seront profitables pour le cheminement des élèves.

Pistes de recherche

D'abord, cette recherche a permis de mettre en lumière les attitudes des élèves de quatrième année du primaire et de leur parent face aux devoirs et leçons, leurs croyances

en l'utilité des devoirs et leçons et les liens qui les unissent aux comportements en termes de durée et de proportion complétée et au rendement scolaire de l'élève. Au moment de l'étape de la collecte des données, le climat de négociation syndicale et de moyens de pression a amené une réticence à participer de la part des enseignants et l'échantillon de participants était trop restreint pour mener à bien une analyse rigoureuse. Il demeure important que dans les prochaines recherches portant sur la question des attitudes et des croyances à l'égard des devoirs et leçons, le point de vue des enseignants du primaire soit pris en compte et analysé. Ces derniers sont des pivots importants, étant les instigateurs des devoirs et leçons et les intervenants de première ligne.

De plus, les recherches subséquentes devraient porter attention à l'influence possible de certaines variables médiatrices sur les attitudes et les croyances face à la question des devoirs et leçons. Internationalement, certaines recherches ont démontré notamment l'impact du niveau de scolarité du parent, du style parental et de la structure familiale (Bacon, 2001; Deslandes, & Cloutier, 2005; Deslandes, Potvin, & Leclerc, 1999; Grolnick, & Slowiaczek, 1994; Jacques, & Deslandes, 2004; Pong, 1997; Pong, & Ju, 2000) sur les attitudes, les croyances et les comportements reliés à la réalisation des devoirs et leçons au primaire. Au Québec, peu de recherches se sont penchées sur ces variables, d'où la pertinence de faire des recherches à ce niveau.

De plus, cette recherche s'est concentrée sur le niveau primaire, spécifiquement à la quatrième année. Il serait pertinent d'explorer davantage au niveau du secondaire pour en savoir plus sur les attitudes des parents, des élèves et des enseignants face aux devoirs et leçons et leurs croyances en leur utilité effective dans le processus d'apprentissage. Des résultats forts différents du primaire sont peut-être à prévoir.

Il serait également intéressant d'approfondir l'impact des programmes d'aide aux devoirs sur l'apprentissage, le rendement scolaire et la collaboration avec les parents, autant au primaire qu'au secondaire. Ceux-ci sont de plus en plus répandus et méritent donc de leur porter une attention toute particulière.

De surcroît, comme les résultats n'ont pu montrer de lien empirique significatif entre la proportion de devoirs et leçons complétée et le rendement scolaire, il serait pertinent que d'autres analyses puissent approfondir cet aspect.

Références

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Anthony, C.P. (1977). *An experimental study of the effects of different amounts of homework upon student achievement. Dans Algebra I, Algebra II and Algebra III*. Unpublished doctoral dissertation, Rutgers University, New Brunswick, New Jersey.
- Archambault, J., & Chouinard, R. (2006). Les devoirs à la maison : en donner ou pas? *Vivre le primaire (Magazine de l'Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire AQEP)*. 19, 34-36.
- Bacon, A. (2001). Relation entre les caractéristiques familiales et la participation parentale à la réussite scolaire des adolescents, Mémoire de recherche, Maîtrise en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Balli, S.J., Demo, D.H., & Wedman, J.F. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations*, 47, 142-146.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barbour, R. S., & Kitzinger, J. (1999). *Developing focus group research: Politics, theory, and practice*. London : Sage Publications.
- Bempechat, J., & Drago-Deverson, E. (1999). Cross-national differences in academic achievement : beyond ethnic conceptions of children's understanding. *Review of Educational Research*, 69, 287-314.
- Blowers, G.H., & O'Connor, K.P. (1996). *Les construits personnels. De la théorie à l'application clinique*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. (1989). *Educational Research. An introduction*. N.Y.: Longman.

- Bryan, T., & Nelson, C. (1994). Doing homework : Perspectives of elementary and junior high school students. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 488-499.
- Bryan, T., Nelson, C., & Mathur, S. (1995). Homework : A study of primary students in regular, resources, and self-contained special education classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice*, 10, 85-90.
- Callahan, K., Rademacher, J.A., & Hildreth, B.L. (1998). The effect of parent participation in strategies to improve the homework performance of students who are at risk. *Remedial and Special Education*, 19, 131-141.
- Chen, C., & Stevenson, H. W. (1989). Homework: A cross-cultural examination. *Child Development*, 60, 551-561.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. New York, Longman.
- Cooper, H. (2001). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents*. California: Corwin Press (Second Edition).
- Cooper, H., Jackson, K., Nye, B., & Lindsay, J.J. (2001). A model of homework influence on the performance. *Journal of Experimental Education*, 69, 1-19.
- Cooper, H., Lindsay, J.J., Nye, B., & Greathouse, S. (1998). Relationships Among Attitudes About Homework, Amount of Homework Assigned and Completed, and Student Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90, 70-83.
- Cooper, H., & Nye, B. (1994). Homework for students with learning disabilities: The implications of research for policy and practice. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 470-479.
- Cooper, H., & Valentine, J.C., (2001). Using Research to Answer Practical Questions About Homework. *Educational Psychologist*, 36, 143-153.
- Corno, L. (1996). Homework is a complicated thing. *Educational Researcher*, 25, 27-30.

- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *Elementary School Journal*, 100, 529-548.
- Coutts, P.M. (2004). Meanings of Homework and Implications for Practice. *Theory into Practice*, 43, 182-188.
- CRSH, 2004-2008. *Étude longitudinale et transversale sur les devoirs et leçons au primaire et au premier cycle du secondaire* (Chercheure principale: Rollande Deslandes; co-chercheure: Nadia Rousseau)
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles: Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- Deslandes, R. (2001). L'environnement scolaire. Dans M. Hamel, L. Blanchet et C. Martin (dir.), *Nous serons bien mieux! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire* (pp. 251-286), Québec : Les Publications du Québec.
- Deslandes, R. (2004a). Sentiment de compétence parentale et participation parentale dans les travaux scolaires. Dans R. Toussaint et C. Xypas (dir.), *La notion de compétence en éducation et en formation* (pp. 275-297), Paris : L'harmattan.
- Deslandes, R. (2004b) «En demande-t-on trop à nos enfants?» Entrevue à l'émission *Maison neuve en direct*. Récupéré le 8 janvier 2007 de www.radio-canada.ca/radio/maisonneuve/27122004/
- Deslandes, R. (2004c, 9 novembre). «Devoirs et leçons au cœur d'une recherche universitaire». Entrevue avec Marie-France Bornais, *Le Journal de Québec*, 8.
- Deslandes, R. (2004d, 1 octobre). Entrevue avec Isabelle Grégoire, «Devoirs : une affaire d'État», *L'Actualité*, 29, 52-58.

- Deslandes, R. (2006, 20 sept.). Entrevue avec Grégory Dubosc, Émission *Jamais trop de lève tôt, Les devoirs et les leçons : incontournables?* Radio-Canada, Régina, Saskatchewan. Récupéré le 23 décembre 2006 de www.radio-canada.ca/regions/saskatchewan/Radio/Sitems.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève : une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés*. Rapport de recension des écrits. CQRS-MEQ action concertée. Récupéré le 15 novembre 2006 de www.ulaval.ca/cpires/.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire, *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 411-434.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Parent involvement in schooling at the secondary level: Examination of the motivations. *The Journal of Educational Research*, 98, 164-175.
- Deslandes, R., & Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue française de pédagogie*, 151, 1-11.
- Deslandes, R., Potvin, P., & Leclerc, D. (1999). « Validation québécoise de l'échelle de l'autonomie de l'adolescent ». *Science et comportement*, 27, 37-51.
- Deslandes, R., Rousseau, N., Descôteaux, G., Hardy, V., Paul, M., Pelletier, K., Nadeau, T., & Bergeron, L. (2006). Regard parental sur les devoirs et leçons en fonction des caractéristiques familiales et du rendement de l'élève. Article soumis à la *Revue canadienne de l'Éducation*.
- Deslandes, R., Royer, É., Potvin, P., & Leclerc, D. (1999). Patterns of home-school-community partnership for regular and special education students at the secondary level. *The Council for Exceptional Children*, 65, 496-506.

- Eagly, A.H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Eccles, J.S. (1983). Expectancies, values and academic behaviours. Dans J.T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Eccles, J.S., Adler, T., & Meece, J.L. (1984). Sex differences in achievement : A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 26-43.
- Eccles, J.S., & Harold, R.D. (1996). *Family involvement in children's and adolescent's schooling*. Dans A. Booth, & J. Dunn (dir.), *Family-School Links: How Do They Affect Educational Outcomes?* (pp. 3-34), Hillsdale (New Jersey), Lawrence Erlbaum.
- Eccles, J.S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the achiever: The structure of adolescents' academic achievement-related beliefs and self-perceptions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.
- Epstein, J. (1988). How do we improve programs in parent involvement? *Educational Horizons*, 66, 58-59.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J.L., & Van Voorhis, F.L., (2001). More Than Minutes : Teacher's Roles in Designing Homework. *Educational Psychologist*, 36, 181-193.
- Giasson, J., & St-Laurent, L. (2005). Effects of a family literacy program adapting parental intervention to first grader's evolution of reading and writing abilities. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5, 253-278.
- Gill, B.P., & Schlossman, S.L., (2003). Parents and the Politics of Homework : Some Historical Perspectives. *Teachers College Record*, 105, 846-871.

- Goupil, G., Comeau, M., & Doré, C. (1997). Les devoirs et les leçons : perceptions d'élèves recevant les services orthopédagogiques. *Les difficultés d'apprentissage (Revue scientifique virtuelle)*, 25, Récupéré le 24 janvier 2006, Association canadienne d'éducation de langue française.
- Grolnick, W.S., & Slowiaczek, M.L. (1994). Parent's involvement in children's schooling : A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Hallam, S., & Cowan, R. (2000) Is homework important for increasing educational attainment? *Institute of Education*, University of London, Récupéré le 12 mai 2006 de [Http://www.ioe.ac.uk/teepwdj/lde_onlin.htm](http://www.ioe.ac.uk/teepwdj/lde_onlin.htm).
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence. The impact of school, family, and community connections on student achievement*, Austin: Texas, National Center for Family and Community Connections with Schools.
- Himrie, M., & Théorêt, M. (1997). L'abandon scolaire au secondaire: Une comparaison entre les élèves montréalais nés au Canada et ceux nés à l'étranger. *Canadian Journal of Education*, 22, 269-282.
- Holland, R.W., Verplanken, B., & Van Knippenberg, A. (2002). On the nature of attitude-behavior relations: the strong guide, the weak follow. *European Journal of Social Psychology*, 32, 869-876.
- Hong, E., Milgram, R.M., & Perkins, P.G. (1995). Homework style and homework behaviour of Korean and American children. *Journal of Research and Development in Education*, 28, 197-207.
- Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C., & Burow, R. (1995). Parent's reported involvement in students's homework : Strategies and practices. *Elementary School Journal*, 95, 435-450.

- Houston, J. (1998). *Making sense with offenders. Personal Contracts, therapy and change*. Chichester: John Wiley et Sons.
- Jacques, M., & Deslandes, R. (2004). La recherche sur l'entrée à la maternelle, des résultats qui parlent. *Revue préscolaire (AÉPQ)*, 42, 10-18.
- Janosz, M., & Leblanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 22, 33-55.
- Jones, R. (1996). *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Jordan, C., Orozco, E., & Averett, A. (2001). *Emerging issues in School, Family, et Community connections*. Austin, TX, National Center for Family and Community Connections with Schools Southwest Educational development Laboratory.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation. Université de Sherbrooke.
- Kay, P.J. Fitzgerald, M. Paradee, C., & Mellencamp, A. (1994). Making homework work at home: The parent's perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 550-561.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. N.Y.: Norton
- Kralovec, E., & Buell, J.. (2001). End of homework now. *Educational Leadership*, 58, 39-42.
- Kreitler, H., & Kreitler, S. (1976). *Orientation cognitive and behaviour*. New York: Springer Pub.
- Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P.-A., & Martin, D. (2003). *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Lecompte, M.D., & Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. San Diego (CA): Academic Press.
- Leone, C.M., & Richards, M.H. (1989). Classwork and homework in early adolescence: The ecology of achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 207-222.
- Levin, I., Levy-Schiff, R., Appelbaum-Peled, T., Katz, I., Komar, M., & Meiran, N. (1997). Antecedents and consequences of maternal involvement in children's homework : A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 207-222.
- McCaslin, M., & Murdock, T. (1991). The emergent interaction of home and school in the development of student's adaptive learning. Dans M. Maehr, & P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, (pp. 213-259), Greenwich: Jai Press.
- McDermott, R.P., Goldman, S.V., & Varenne, H. (1984). When school goes home: Some problems in the organization of homework. *Teachers College Record*, 85, 391-409.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). Programme d'aide aux devoirs. Récupéré le 13 novembre 2005 de http://mels.gouv.qc.ca/lancement/prog_devoirs_ecoles/feuillelet_aideauxdevoirs_fpdf.
- Morissette, D., & Gingras, M. (1989). *Enseigner des attitudes? Planifier. Intervenir. Évaluer*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC.: Département de l'Éducation des États-Unis.
- Normandeau, S., & Nadon, I. (2000). La participation des parents à la vie scolaire d'enfants de deuxième année. *Revue des sciences de l'éducation*, 26, 151-172.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, 15, 179-194.

- Pelco, L.-E., & Ries R.-R. (1999). Teachers' Attitudes and Behaviors Towards Family-School Partnerships : What school psychologist need to know. *School Psychology International*, 20, 265-277.
- Perrenoud, P. (2004). « Est-ce que tu as fat tes devoirs? » : une question inégalement persécutante. *Éducateur*, 10, 6-8.
- Pong, S.-L. (1997). Family structure, school context and eight-grade math and reading achievement. *Journal of Marriage and Family*, 59, 734-746.
- Pong, S.-L., & Ju, D.-B. (2000). The effects of change in family structure and income on dropping out of middle and high school. *Journal of Family Issues*, 21, 147-169.
- Rokeach, M. (1986). *Beliefs, attitudes and values. A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sanders, M.G. (1998). The effects of school, family and community support on the academic achievement of African American adolescents. *Urban Education*, 33, 385-409.
- Shumow, L. (1998). Promoting parental attunement to children's mathematical reasoning through parent education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19, 109-127.
- Skinner, B.F. (1989). *Recent issues in the analysis of behavior*. Columbus, OH: Merrill.
- Stafford, J., & Bodson, P. (2006). *L'analyse multivariée avec SPSS*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Staats, A.W. (1986). *Béhaviorisme social*. Brossard, Québec : Behaviora.
- Vallerand, R.J., Fortier, M.S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life sting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.

- Walberg, H.J. (1984). Improving the productivity of America's schools. *Educational Leadership*, 41, 19-30.
- Walker, J.M.T., Hoover-Dempsey, K.V., Whetsel, D.R., & Green, C.L. (2004). Parental involvement in homework : A review of current research and its implications for teachers, After school program staff, and parent leaders. *Fine Network Harvard Family Research Project*, Récupéré le 12 février 2006 de <http://gse.harvard.edu/hfrp/projects/fine/ressources/research/homework.html>
- Warton, P.M. (1997). Learning about responsibility: Lessons from homework. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 213-221.
- Warton, P.M. (1998). Australian mother's views about responsibility for homework in primary school. *Research in Education*, 59, 50-58.
- Wigfield, A., Tonks, S., & Eccles, J.S. (2004). *Expectancy value theory in cross-cultural perspective*. Dans D. McNerney, & S. Van Etten (Eds.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning, big theories revisited* (pp. 165-198), Greenwich (CT): Information Age Press.
- Xu, J., (2004). Family help and homework management in urban and rural secondary schools. *Teachers College Record*, 106, 1786-1803.
- Xu, J., (2005). *Doing homework : multiple perspectives from one urban middle school community*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Xu, J., & Corno, L. (1998). Case studies of families doing third-grade homework. *Teachers College Record*, 100, 402-436.
- Xu, J., & Corno, L., (2003). Family help and homework management reported by middle school students. *The Elementary School Journal*, 103, 503-536.

*Appendice A : Thématiques des données
des entrevues de groupe avec les élèves et
les parents*

Tableau 34

Thématiques des données des entrevues de groupe avec les élèves et les parents

| Thématique : Attitudes et croyances (perception de l'utilité) face à la réalisation des devoirs et leçons. | | | |
|---|---|-------------------------------------|---|
| Familles (fréquence) | Définition de la famille | Codes (fréquence) | Définition des codes |
| Attitudes élèves (40) | L'élève se prononce sur les attitudes qu'il entretient face à la réalisation des devoirs et leçons. | Attitudes négatives (2) | Le participant démontre des attitudes négatives envers les devoirs et leçons. |
| | | Attitudes négatives raisons (11) | Le participant explique les raisons qui motivent ses attitudes négatives envers les devoirs et leçons. |
| | | Attitudes positives (0) | Le participant démontre des attitudes positives envers les devoirs et les leçons. |
| | | Attitudes positives raisons (3) | Le participant explique les raisons qui motivent ses attitudes positives envers les devoirs et leçons. |
| | | Attitudes variables (2) | Le participant démontre des attitudes variables envers les devoirs et leçons, tantôt positives, tantôt négatives, selon la situation. |

| | | | |
|---------------------------|--|-----------------------------------|---|
| | | Choix (1) | Le participant s'exprime sur la possibilité d'avoir le choix de faire ou non des devoirs et leçons. |
| | | Oubli (14) | Le participant explique s'il y a oubli de certains éléments nécessaires à la réalisation des devoirs et leçons. |
| | | Devoirs et leçons terminés (7) | Le participant précise si les devoirs et leçons sont terminés à temps et indique la proportion de devoirs et leçons habituellement complétée. |
| | | Attitudes volonté (5) | Le participant explique sa perception des attitudes de son enfant quant à sa volonté de faire ses devoirs et leçons. |
| Attitudes parents (13) | Le parent se prononce sur sa perception des attitudes que son enfant entretient face à la réalisation des devoirs et leçons. | Oubli (4) | Le participant explique s'il y a oubli de certains éléments nécessaires à la réalisation des devoirs et leçons. |

| | | | |
|---|--|---|--|
| | | Devoirs et leçons terminés (4) | Le participant précise si les devoirs et leçons sont terminés à temps et indique la proportion des devoirs et leçons habituellement complétée. |
| | | Importance pour apprendre à compter (2) | Le participant souligne que les devoirs et leçons sont importants et utiles pour apprendre à compter. |
| | | Importance pour apprendre à lire et à écrire (3) | Le participant souligne que les devoirs et leçons sont importants et utiles pour apprendre à lire et à écrire. |
| Importance élèves (Croyances ou perception de l'utilité) (17) | L'élève se prononce sur l'importance et l'utilité des devoirs et leçons dans son cheminement scolaire. | Importance pour devenir meilleur (2) | Le participant souligne que les devoirs et les leçons aident à devenir meilleur. |
| | | Importance positive (1) | Le participant confirme que les devoirs et les leçons sont importants et utiles sans développer sur le sujet. |

| | | | |
|---|--|---|---|
| | | Importance pour apprendre (3) | Le participant souligne que les devoirs et leçons sont importants et utiles pour apprendre de nouvelles choses, sans spécifier lesquelles. |
| | | Importance dans la poursuite des études-emploi (4) | Le participant souligne que les devoirs et leçons sont importants et utiles pour la poursuite des études et l'obtention d'un emploi. |
| | | Importance pour la révision (1) | Le participant explique que les devoirs et leçons sont importants et utiles pour réviser et approfondir la matière vue en classe ou en vue d'un examen. |
| | | Importance pour la réussite (1) | Le participant explique en quoi les devoirs et leçons favorisent sa réussite scolaire. |
| Importance parents (Croyances ou perception de l'utilité) (25) | Le parent se prononce sur l'importance et l'utilité des devoirs et leçons sur le cheminement scolaire. | Importance pour apprendre à lire et à écrire (0) | Le participant souligne que les devoirs et leçons sont importants et utiles pour apprendre à lire et à écrire. |

| | |
|---|--|
| Importance pour la communication (2) | Le participant souligne l'importance et l'utilité des devoirs et leçons pour favoriser la communication avec l'enseignant. |
| Importance des devoirs et leçons (3) | Le participant confirme que les devoirs et leçons sont importants et utiles. |
| Importance des devoirs et leçons pour les élèves en difficulté (1) | Le participant souligne que les devoirs et leçons sont importants et utiles pour aider les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. |
| Importance pour identifier les difficultés (4) | Le participant souligne que les devoirs et leçons sont importants et utiles pour identifier les difficultés éprouvées dans certaines matières. |
| Importance pour déceler les inattentions à l'école (2) | Le participant souligne que les devoirs et leçons sont importants et utiles pour déceler les inattentions vécues à l'école. |

| | |
|---------------------------------------|---|
| Importance pour apprendre (0) | Le participant souligne que les devoirs et leçons sont importants et utiles pour apprendre de nouvelles choses, sans spécifier lesquelles. |
| Importance pour la réussite (2) | Le participant explique en quoi les devoirs et leçons favorisent la réussite scolaire. |
| Importance pour la révision (6) | Le participant explique que les devoirs et leçons sont importants et utiles pour réviser et approfondir la matière vue en classe ou en vue d'un examen. |
| Importance pour le suivi (5) | Le participant explique que les devoirs et leçons sont importants et utiles pour assurer un suivi des apprentissages. |
